



PAEDAGOGISCH WOORDENBOEK.

STOOMDRUKKERIJ VAN J. B. WOLTERS.

VOORREDE.

Onder de vele karaktertrekken, die de 19e eeuw onderscheiden heeft van de voorafgaande tijden en waarin de 20e eeuw reeds in haar aanvang belooft, hare voorgangster trouw na te volgen, mag de steeds hooger stijgende belangstelling voor opvoedkundige vragen een der sterkst sprekende genoemd worden. Wel meldt ons de historische paedagogiek eene reeks van namen, toebehoorende aan mannen, die, hun tijd verre vooruit, de noodzakelijkheid eener weloverdachte opvoeding betoogden, maar zij traden met hunne gedachten meerendeels niet buiten den kring der bevoorrechte standen; dat het onderwijs algemeen zou moeten zijn, ja, dat de staat zijn overmacht zou mogen aanwenden, om dat denkbeeld te verwezenlijken, die gedachte mocht bij een Luther en een Comenius een oogenblik zijn opgekomen, de geestelijke wereld, waarin zij leefden, was niet in staat, haar tot werkelijkheid te maken. De achttiende eeuw was noodig, om den bodem zoo toe te bereiden, dat dit zaad er kon ontkiemen, om dra hoog op te wassen.

In het rijk des geestes echter gaat de groei heel wat langzamer dan in het rijk der natuur. Veelomvattende denkbeelden, als dat der noodzakelijkheid van eene opzettelijke schoolopvoeding voor ieder kind zonder onderscheid van rang of stand, van aanleg of begaafdheid, hebben meer dan eene eeuw noodig, om tot volledige uitwerking of toepassing te geraken. Hoe ijverig er ook gewerkt is op dit gebied en van hoe hooge qualiteit vele der voorgangers waren op dezen weg, ten aanzien van het opvoedings-vraagstuk zitten we nog te midden van vragen en raadselen.

In zulk een tijdsgewricht ontwerpt men geen stelsels noch schrijft men wetboeken, ten hoogste waagt men zich aan een . . . . *woordenboek*, eene verzameling van vragen en antwoorden, van onderstellingen en twijfelingen,

van opmerkingen en toelichtingen, alle ten doel hebbende, den belangstellenden lezer een overzicht te geven van het bewerkte veld en een inzicht in de methode van arbeid.

Het blijve den welwillenden lezer overgelaten, te oordeelen over den uitslag van ons pogen. Verschillende belangstellenden vonden wij bereid, de bewerking van bepaalde artikelen op zich te nemen. Op enkele uitzonderingen na hebben zij hunne bijdragen met hun naam onderteekend; de geheel ongeteekende artikelen zijn van den redacteur afkomstig.

Wat zal er veel op dit werk kunnen worden aangemerkt! Is de evenredigheid wel bewaard tusschen de verschillende onderwerpen? zal men vragen. Is soms niet met onnoodige uitvoerigheid behandeld, wat op niet meer dan eene beknopte uiteenzetting recht had en is aan den anderen kant niet te karige ruimte gegeven aan wat op volle breedte had kunnen aanspraak maken? Waarom zoekt men te vergeefs naar dit onderwerp en naar dat andere? Ware liever dit hier en dat daar geschrapt, om plaats te winnen voor wat niet had mogen ontbreken! En — voegt nog een ander er bij — waren dan maar alle artikelen door werkelijk deskundigen behandeld, die in hun werk blijk hadden kunnen geven van uitgebreide lectuur over het onderwerp hunner keuze.! Heeft, zoo gaat dezelfde criticus voort, heeft met name de redacteur zich niet wel eens met laakbare vrijmoedigheid gewaagd op een hem min bekend terrein?

Op al die vragen en bedenkingen past onzerzijds slechts één wederwoord: een beroep op des lezers welwillendheid! Drijft deze hem, alle tekortkomingen, die hij vindt, breed uit te meten, het zal ons welkom zijn en ons aansporen naar verbetering te streven, wat allicht dit werk, indien het althans een tweede druk mocht beleven, ten goede zal komen.

Dat overigens dit boek niet uit enkel leemten bestaat, daarvoor spreken de vele goedkeurende beoordeelingen ons borg, die sedert het verschijnen van de eerste aflevering ons zijn ten deel gevallen. Men heeft de onpartijdigheid van dit werk geroemd en het nationaal karakter er van geprezen, welke laatste karaktertrek niet alleen moge uitkomen in de plaats, die aan de nagedachtenis van bekende vaderlandsche opvoedkundigen is ingeruimd, maar niet minder in de ontstentenis van dat zwaarwichtige in stijl en woordenkeus, dat maar al te vaak, doch steeds ten onrechte, voor diepzinnigheid wordt aangezien. Inderdaad, wij hebben getracht, een opvoedkundig boek

te leveren, dat zonder buitengewone inspanning kan gelezen worden, en hoewel het van zelf spreekt, dat wij bij de samenstelling andere — ook buitenlandsche — werken hebben geraadpleegd, zelden of nooit hebben wij eenvoudig nageschreven of vertaald. Steeds hebben wij ons dagelijksch werk, de school en het kind voor oogen gehouden, zoodat wij, een illustre voorbeeld volgende, op dit boek het getuigenis durven toepassen, dat Montaigne van zijne *Essais* gaf (zie blz. 760) „*Ceci est un livre de bonne foy*, *lecteur*!"

Alvorens deze voorrede te sluiten, bebben wij nog een plicht der dankbaarheid te volbrengen. Indien een nauwlettend lezer mocht opmerken, dat in de laatste helft van dit boek veel minder drukfouten voorkomen dan in de eerste helft, zoo kan hij begrijpen, hoe grooten dank wij verschuldigd zijn aan den Heer Th. Postma thz. te Helmond, die ons wel behulpzaam heeft willen zijn in het nazien der drukproeven en van wien wij alleen betreuren, dat zijn scherpziend oog ook niet over het eerste gedeelte van het boek is gegaan.

Amsterdam, Juni 1905. C. F. A. ZERNIKE.

INHOUD.

A.

Aanleg wordt in het *Woordenboek der Nederlandsche taal* omschreven als „de natuurlijke gesteldheid, waardoor men geschikt is voor eene bepaalde bestemming”. Zoo spreekt men even goed van een aanleg om dik te worden, als van een aanleg tot de dichtkunst of tot zwaarmoedigheid. Met *aanleg* bedoelt men dus altijd iets eigenaardigs, iets dat den eenen mensch van den anderen onderscheidt. Niet dit is des menschen aanleg, dat hij denken en spreken, gevoelen en willen kan, want deze vermogens komen aan het geheele menschelijke geslacht toe. De aanleg is altijd persoonlijk. Die beteekenis gaf Van der Palm aan het woord, toen hij zei: Zonder gelukkigen natuurlijken aanleg kan men nergens in slagen.

Deze opvatting van het woord ligt ons zoo bij, dat het eenige moeite kost, ons te herinneren, dat wij, zoo sprekende, eene beslissing hebben genomen in eene twistvraag, welke de wijsgeeren van vroeger en later tijd heel wat hoofdbrekens heeft gekost. De meest tegenstrijdige meeningen hebben ten aanzien van dit vraagpunt hare verdedigers gevonden. In het eind van de achttiende eeuw, toen men vol was van de *gelijkheid* der menschen, werd de meening verkondigd, dat er geen onderscheiden natuurlijke aanleg in den mensch te vinden was. Helvetius (1715—1771) een Fransch geneesheer, hield vol, dat alle menschen in volstrekte gelijkheid geboren werden en dat alleen de omgeving en de opvoeding de oorzaken waren van de verschillen, welke men onder hen aantrof. Descartes en Locke hadden zich veel vroeger reeds in denzelfden geest uitgelaten en van hetzelfde gevoelen getuigt ook het stoute woord van Leibnitz: „Laat de opvoeding aan mij over en ik zal Europa binnen eene eeuw ganschelijk hervormen.” Scherp daartegenover staat de uitspraak van den Engelschman Galton, dat aan de oorspronkelijke, natuurlijke verscheidenheid onder de menschen meer beteekenis moet gehecht worden dan aan de gemeenschappelijke opvoeding. Nog sterker drukt Schopenhauer zich uit, als hij beweert, dat het karakter van den mensch een onveranderlijk gegeven is, en dat alle opvoeding slechts invloed heeft op wat uiterlijk en toevallig en dus onbeduidend is.

Het natuurlijk, niet in stelselzucht bevangen verstand schijnt tusschen deze beide uitersten het midden te houden, en het kan zich daarbij op eene rijke ervaring beroepen. Darwin heeft in zijne brieven op

het groote onderscheid gewezen in geheel de geestesrichting tusschen hem en zijn broeder, die toch in hetzelfde huisgezin onder gelijke omstandigheden waren opgegroeid. De Italiaan Mosso verhaalt zelfs van aan elkander gegroeide tweelingen, die het met één paar beenen samen stellen moesten, en die toch blijk gaven, van een zeer verschillend temperament. Van D'Alembert, die reeds op 24-jarigen leeftijd tot lid der Académie française werd gekozen, is het bekend, dat hij in zijn jeugd hoogst onvoldoend onderwijs heeft ontvangen. Evenzoo wordt in de levensbeschrijvingen van vele groote kunstenaars bericht, hoe moeilijk de weg is geweest, die hen tot hun lateren roem heeft gevoerd. 't Is waar, dat daartegenover het voorbeeld staat van vele kinderen, die hun lateren werkkring gekozen hebben onder den invloed der huislijke opvoeding. Zoo werd Linnaeus door de liefhebberij, welke zijn vader voor den tuinbouw bezat, reeds vroeg voor de plantenwereld gewonnen. Maar deze ervaringen kunnen de daaraan tegenovergestelde niet in waarde verminderen. Er zijn kinderen die in verrukking geraken den eersten keer, dat zij een goed schilderstuk onder de oogen krijgen; zelfs heeft men opgemerkt, dat onder de kinderen, die nooit een schip gezien hebben, er velen eene groote neiging vertoonen, om zeeman te worden, welk laatste verschijnsel echter ook uit eene opgewekte verbeelding en eene zucht naar het vreemde en ongeziene zou kunnen verklaard worden en dus niet zonder meer als een bewijs voor een aangeboren aanleg mag gehouden worden. Trouwens, al moest dit eene bewijs geheel worden opgegeven, in iedere omgeving zijn toch voorbeelden voor het grijpen, die dwingen tot het geloof, dat in iederen menschelijken geest bepaalde, eigenaardige, individueele begaafdheden aanwezig zijn, die ook in dit opzicht Da Costa's woorden bevestigen:

Gelijkheid, ijdler spook dan 't schijnbeeld van de wolk!

Ondertusschen is er ook een geschilpunt onder hen, die den natuurlijken aanleg van den mensch niet loochenen willen. Hier moet Herbart genoemd worden. Indien men toch, als deze wijsgeer deed, uitgaat van eene volstrekte enkelvoudige *ziel*, welke geene andere eigenschap bezit, dan terug te werken op de door de zinnen aangevoerde gewaarwordingen, dan is een eigenaardige, voor iederen mensch afzonderlijke aanleg moeilijk te verklaren. Herbart redde zich uit die moeilijkheid, door den aanleg niet als eene geestelijke, maar als eene lichamelijke voorbeschikking te verklaren. 't Is voor hem geen *psychologisch*, maar een *physiologisch* verschijnsel. Zoo wordt de aanleg door hem teruggebracht tot het *temperament*, tengevolge waarvan hij veel meer spreekt over de verschillen, die zich in het *gevoelen* en *willen*, dan in het *kennen* en *begrijpen* openbaren. Over den aangeboren *verstandelijken* aanleg vindt men bij hem zoo goed als niets. In den rythmus der voorstellingen, staande onder den invloed van het lichamelijk organisme, zoekt hij de verschillen van de menschelijke begaafdheid, dus in de *kracht*, niet in de *richting* van den geest Zijne leerlingen, Ziller vooraan, traden ook in dit opzicht in zijne voetstappen.

Het is ten aanzien van dit punt niet mogelijk eene besliste meening uit te spreken. Immers, de tegenwoordige zielkunde gaat niet meer van de dualistische onderscheiding van ziel en lichaam uit. Het is trouwens duidelijk, dat Herbarts gevoelen onder den invloed stond van zijn metaphysisch zielsbegrip en veeleer tot rechtvaardiging zijner theorie dan tot verklaring van gegeven feiten dienst moest doen. Nu echter de zielkunde tot ervaringswetenschap is bevorderd, heeft de vraag of de aanleg een physisch, dan wel een psychisch begrip is, alle beteekenis verloren. Alleen kan gezegd worden, dat er onderscheidene begaafdheden zijn, waarvan het niet mogelijk is, den lichamelijken zetel aan te wijzen. Een muzikaal gehoor bijv. zal wel wijzen op eene bijzondere gesteldheid van het gehoororgaan, maar de ontleedkunde is nog niet zoover gevorderd, dat zij die eigenaardigheid aanwijzen kan. Nog veel ingewikkelder wordt het vraagstuk, als men op andere begaafdheden let, waarvan het verband met de zintuigen in het geheel niet valt aan te wijzen, een sterk geheugen bijv. Wel vermoedt men, dat de bijzondere gesteldheid der hersenen van beslissenden invloed is op de geestelijke begaafdheden, maar de hersenphysiologie is nog in hare kindsheid.

Herbart maakte ook onderscheid tusschen *aangeboren* en *verworven* aanleg. Onder den laatste verstond hij de geestesrichting, welke de mensch in zijne eerste levensjaren door omgeving en opvoeding en levenslot ontvangt. Men heeft wel eens de opmerking gemaakt, dat in de uitdrukking: VERWORVEN *aanleg* eene tegenstrijdigheid schuilt; door *aanleg* verstaan wij immers juist datgene, wat *oorspronkelijk gegeven* en dus *niet verworven* is. Wij meenen echter, dat deze zwarigheid niet van heel groote beteekenis is. Het is toch ontegenzeggelijk waar, dat de individueele kenmerken, welke de leerlingen vertoonen, kort, nadat zij op de school zijn toegelaten, niet alle mogen worden toegeschreven aan wat zij bij hunne geboorte mede ter wereld brachten, maar voor een deel ook stellig op rekening van hunne eerste, huislijke opvoeding moeten worden gesteld. Ware het nu mogelijk, die tweederlei oorzaak in de praktijk streng te scheiden, zoodat men met beslistheid zou kunnen zeggen: *dat* bezit het kind reeds van zijne geboorte af aan, maar dat *andere* heeft het in zijne eerste levensjaren aangeleerd, dan zou er alle aanleiding bestaan, den verworven aanleg een anderen, meer passenden naam te geven, maar nu in bijna ieder voorkomend geval de grenslijnen zoo uiterst moeilijk te trekken zijn, doet men verstandig, al het eigenaardige, dat een kind van andere kinderen onderscheidt, en waarvan men de oorzaak niet kan aanwijzen, zijn *aanleg* te noemen, waarbij dan onbeslist blijft, of deze *aangeboren* dan wel *verworven* is. Wel mag men opmerken, dat gezaghebbende geleerden uit onzen tijd veel meer voor aangeboren houden, dan men in Herbarts dagen deed.

Ondertusschen blijft er onderscheid bestaan tusschen *aanleg* en *verworven* VAARDIGHEID. Deze laatsts is een gevolg van *oefening*. Het is toch mogelijk, dat iemand door aanhoudende vlijt tot een vlug pianospeler is geworden, zonder dat men hem daarom muzikale begaafdheid

1*

zal toekennen. *Begaafdheid* strekt zich over een ruimer gebied uit dan *vaardigheid*. De laatste moet aangeleerd worden, de eerste is òf bij de geboorte gegeven, of althans zonder bewuste inwerking ontstaan.

Wij hebben hier het woord *begaafdheid* in de plaats van *aanleg* gebruikt. De beide termen kunnen ook inderdaad onderling verwisseld worden; alleen moet worden opgemerkt, dat *begaafdheid* alleen in gunstigen zin gebezigd wordt. In dat laatste woord ligt het denkbeeld opgesloten, dat, wat den mensch lichamelijk en geestelijk van anderen onderscheidt, eene *gave* is, hem door eene hoogere macht geschonken. Het is de diepere zin dier oude volkssprookjes, waarbij de feeën elk hare eigene gave leggen in de wieg van het pas geboren kind. Ook het woord *talent* wordt in dien zin gebruikt, maar wijst dan meer op de volledige ontwikkeling eener begaafdheid. Oorspronkelijk had dit woord eene neutrale beteekenis; 't is toch afkomstig van den Griekschen naam van een gewicht en werd later gebruikt ter aanduiding van eene som gelds, waaruit de tegenwoordige overdrachtelijke beteekenis gemakkelijk te verklaren valt. *Individualiteit* heeft nog ruimer beteekenis, waarop wij later terugkomen.

Wij trachten nu de vraag te beantwoorden, *onder welke verschillende vormen* zich de geestelijke aanleg van den mensch openbaart.

Naar de onderscheiding der geestelijke verschijnselen in *verstand*, *gevoel* en *wil*, kan men ook drieërlei begaafdheid onderscheiden. Het zal ons echter weldra blijken, dat wel onderscheiding, maar geene scheiding mogelijk is. Meer dan één verstandelijke aanleg veronderstelt eene bepaalde begaafdheid van het gevoel en van den wil. Nu zijn de verschijnselen, die men onder den naam van *verstand* samenvat, of die tot het *kenvermogen* gerekend worden, het gemakkelijkst te onderscheiden. Wij wijden dan ook in dit artikel de meeste aandacht aan den *verstandelijken* aanleg, waarbij van zelf de gelegenheid zal geboden worden, bepaalde richtingen van het gevoelsleven en van den wil nader te beschouwen.

Allereerst noemen wij dan de gave van scherp en nauwkeurig *waarnemen*. Men meene niet, dat deze gave afhankelijk is van een buitengewoon ontwikkeld gezichtsorgaan, althans niet in dien zin, dat iemand met scherpe oogen reeds daardoor een goed waarnemer zou zijn. Die begaafdheid toch blijft den mensch zijn geheele leven bij, ook waar zijne oogen zwakker worden. Wie haar bezit, let met groote belangstelling op de dingen rondom hem. Bij kinderen komt deze aanleg niet vaak voor. Bij hen is de fantasie sterker dan de nauwgezette aanschouwing. Wel kan die begaafdheid worden aangeleerd, maar het blijkt op school reeds spoedig, welke kinderen dien aanleg in sterke mate hebben meegebracht en welke niet. Het komt voor, dat bepaalde leerlingen, vooral in de laagste klasse, welke dus aan het schoolleven nog niet gewend zijn, voor onachtzaam worden gehouden, die in werkelijkheid boven hunne medeleerlingen in opmerkzaamheid uitblinken. Het zijn dezulken, welke niet vlug van het eene onderwerp tot het andere kunnen overstappen, omdat hunne aandacht nog in beslag ge-

nomen is door eenig verschijnsel, dat de onderwijzer reeds als afgedaan beschouwde of dat niet opzettelijk door hem tot voorwerp van aanschouwing was gemaakt. Ons is het voorbeeld bekend van een jongen, die als bijzonder onoplettend werd beschouwd, maar die, thuis gekomen, eene volledige en nauwkeurige beschrijving wist te geven van alles, wat zich in het schoolvertrek bevond.

Uit de omschrijving van dezen eersten vorm, waarin wij den verstandelijken aanleg leeren kennen, blijkt reeds dadelijk, dat eene bepaalde eigenaardigheid van den wil met deze richting van het kenvermogen gepaard gaat. Immers de opmerkzaamheid, waarvan wij spraken, is een wilsverschijnsel, dat, als het zich in het handelend leven openbaart, *geduld* en *volharding* heeten mag. Bedenkt men verder, dat er een zeker antagonisme bestaat tusschen het aanschouwingsvermogen en de scheppende verbeelding, dan is het duidelijk, dat er ook eene zekere doorgaande stemming van het gemoed gevonden zal worden bij hen, in wie die zin tot waarneming buitengewoon ontontwikkeld is.

De richting in de kunst, welke men gewoon is, de realistische te noemen, onderscheidt zich door de groote voorkeur, welke zij aan nauwgezette waarneming toekent. Tot in hoe kleine bijzonderheden worden niet in sommige romans van den laatsten tijd het uiterlijk van een persoon, de meubileering van eene kamer en al dergelijke uiterlijkheden beschreven! Daarin toont zich volstrekt niet altijd de *aanleg* van den schrijver. 't Is toch een opmerkelijk verschijnsel, hoeveel nabootsing hier in 't spel is. Toen eenmaal die realistische kunstrichting zich in enkele hoogst begaafde voorstanders had geopenbaard, verhief zich een drom van navolgers, die zonder aangeboren talent, maar met allengs grooter wordende vaardigheid, allerlei tot in steeds kleinere bijzonderheden afdalende beschrijvingen gaven van wat niemand interesseeren kan.

Die zin voor waarneming en aanschouwing kan zonder twijfel *geoefend* worden. Op de school zijn plantkunde en teekenonderwijs twee leervakken, die daartoe bijzonder geschikt zijn. Het denkend aanschouwen, het zoeken van overeenkomst en verschil, waartoe de leerlingen daarbij genoodzaakt worden, oefent bij allen een bepaalden invloed op de gemakkelijkheid van en den lust in het aanschouwen. Voor sommige maatschappelijke betrekkingen is deze gave van gewicht, voor de beoefening der geneeskunde misschien wel in de eerste plaats. Herbart heeft in zijn opstel over *Pestalozzi's ABC der Aanschouwing* daarop met nadruk gewezen en eene reeks van meetkundige oefeningen ontworpen, welke de leerlingen vertrouwd moeten maken met den grondvorm, waartoe alle vlakke vormen, naar zijn meening, terug te brengen zijn, namelijk met den driehoek.

De gave der aanschouwing is echter niet alleen van *practisch* belang. Zij oefent ook een bepaalden invloed op het gemoed. Geneigdheid tot aandachtige beschouwing geeft eene kalme gemoedsstemming,. eene blijde en genotvolle beschouwing der buitenwereld. De oude Grieken hebben een voorbeeld gegeven van een geheel volk, dat zich in dien aanleg gelukkig gevoelde.

Eene tweede verstandelijke gave is het vermogen, om wat eenmaal waargenomen is, zich duidelijk en helder *voor te stellen*, m. a. w. het herinneringsvermogen. Toch hangt deze begaafdheid met de reeds behandelde zeer nauw samen. Wie toch scherp waarneemt, bij dien zullen de voorstellingen van het waargenomene groote levendigheid bezitten. Werd het teekenen aanbevolen als een middel tot oefening in het waarnemen, zoo kan het uit-het-hoofd-teekenen dienen tot oefening in het voorstellen. Ook kan men nog eenvoudiger na de opmerkzame beschouwing van eenig voorwerp, de oogen sluiten en zich het voorwerp voor den geest trachten te roepen.

Wij willen hier op dit onderwerp niet verder ingaan, omdat wij dan al spoedig over het *geheugen* zouden spreken, 'twelk wij liever voor een afzonderlijk artikel willen bewaren.

Wij komen nu aan de begaafdheden, welke zich openbaren in het *verbinden* der voorstellingen, in het vormen van *begrippen* en *oordeelen*, in het *denken.* Ten aanzien van deze hoogere geesteswerkzaamheid valt dadelijk tweeërlei begaafdheden te onderscheiden. Er zijn menschen, wier denken gekenmerkt wordt door een grooten overvloed van *invallen;* onverwachts komen bij hen lichtgevende en lichtverspreidende gedachten boven, maar de gave, om ze uit te werken en toe te passen, ontbreekt hun. Dat is eene tweede gave, namelijk om heldere gedachten regelmatig te vormen en daarmee voort te gaan, zoolang dit noodig is. De eerste gave werkt opwekkend en prikkelend, de tweede stelt in staat, eenig voorgenomen werk geregeld af te maken. Multatuli mag als voorbeeld genoemd worden van iemand, die de eerste gave in hooge mate bezat; ook behooren daartoe vele diepzinnige philosophen, wier werken zoo verward en onverstaanbaar zijn, dat men de lezing zou opgeven, als men niet telkens een schitterend denkbeeld aantrof, dat tot nadenken aanspoorde. Het tweede type vinden wij vertegenwoordigd in die oppervlakkige, maar heldere geesten, die nooit iets zelfstandigs voortbrengen, maar sterk zijn in het *verklaren* en *toelichten* van de werken van anderen. Als wij het tweede type oppervlakkigheid toeschrijven, mag niet vergeten worden, dat deze kenschetsing in zeer betrekkelijken zin moet genomen worden. Het opvatten toch van de gedachten van anderen is vaak een moeilijke arbeid. Wie niet de gave bezit van het snelle verstaan, weet, hoe onaangenaam het bijv. is, een boek te lezen, dat men wel begrijpt, maar waarvan men den inhoud zich niet volkomen eigen kan maken. Men zou het onbehaaglijke gevoel, dat men in zulk een geval waarneemt, eene *psychische indigestie* kunnen noemen, omdat het wezenlijke overeenkomst vertoont met het lichamelijke gevoel, dat het verduwen van moeilijk verteerbare spijzen vergezelt. De beste heelmeester in zulke gevallen is voortgezet nadenken. Wat ons heden nog vreemd en onaannemelijk voorkomt, hoewel wij niet recht weten te zeggen, wat er tegen in te brengen zou zijn, dat lijkt ons morgen niet zoo onaannemelijk meer en dat zullen wij overmorgen misschien met geheel ons hart aanhangen. De nieuwe en vreemde voorstellingen winnen allengs aan kracht. Kleine

bijzonderheden, die ons eerst ontgaan waren, merken wij later op; onze oude voorstellingen bezien wij in een nieuw licht en het geheel bekomt allengs eene duidelijkheid, die onzen togenstand ten slotte overwint. Hetzelfde verschijnsel merken wij op bij den ongeletterden man uit het volk. Indien hij iets waarneemt, wat hij niet begrijpt, d. i. wat hij niet in overeenstemming kan brengen met wat hij tot nog toe voor waar hield, dan staat hij niet onverschillig, maar eer vijandelijk tegenover het nieuwe. Ook hier doet de tijd wonderen. De gewoonte doet bij hem, wat het verstandelijk nadenken bij den ontwikkelde doet. Het vreemde raakt er voor hem af en zonder dat hij eigenlijk het nieuwe beter begrijpt dan voorheen, legt hij er zich bij neer.

Wij hebben in de voorgaande regelen de moeilijkheid geschetst van het opvatten van de gedachten van anderen. Wie die moeilijkheid slechts in geringe mate gevoelt, hij beschikt over eene der beide aangeduide gaven in het denken, welke men *vatbaarheid*, *ontvankelijkheid* of *receptiviteit* zou kunnen noemen. Zij wijst niet op den hoogsten aanleg in het denken, maar zij heeft niettemin groote waarde. Op de school vooral is zij van veel beteekenis. Het zijn de vlugge leerlingen, die haar bezitten en die hun onderwijzer tot eer verstrekken. Ook op examens is zij van veel nut. Bij volwassenen openbaart zij zich in eene verwonderlijke mate van kennis. Zulke menschen weten van alles en zijn overal thuis. Zij hebben ook veel gelezen en hebben iets schiterends in hun optreden. Maar tegenover deze lichtzijde is ook een schaduwkant. Want menschen met groote geestelijke ontvankelijkheid nemen alles op, wat hun te gemoet komt, maar een *eigen* geestelijk leven leiden zij niet. Aan hen denkende, herinnert men zich de apostolische opmerking: De kennis maakt opgeblazen. Inderdaad is geestelijke ijdelheid een gevaar, waaraan velen slechts moeilijk ontkomen.

Vaardigheid in het vormen van begrippen is wel eens ten onrechte voor de hoogste geestelijke gave gehouden. Aan deze misvatting maakt Herbart zich schuldig, als hij alle verschil in geestelijken aanleg herleidt tot een verschil in rythmus der voorstellingen. Het genie onderscheidt zich, volgens hem, van de onnoozelheid alleen door de snelheid van opvatting. Bij de hoogst denkbare snelheid staat men bij het genie en bij de laagst denkbare bij de geestelijke achterlijkheid. „Voor de laatste maakt alles, wat de buitenwereld oplevert, een verwarrenden indruk, het genie is dadelijk in alles thuis" In deze uitspraak ligt eene groote overschatting van de receptiviteit. De mensch kan snel of langzaam denken, zonder dat zulks voor de kwaliteit van zijn denken van groote beteekenis is. Wie langzaam denkt staat alleen achter bij het aanhooren van eene mondelinge voordracht en kan ook niet zoo snel lezen. Ook in het gezelschapsleven komt de trage denker niet op zijn voordeeligst uit. Maar de meest omvattende geesten, diepzinnige geleerden, geniale uitvinders en groote kunstenaars hebben in het algemeen behoord tot de *langzame denkers*. De vlugheid, waarvan Herbart sprak, behoort niet tot het genie, maar is een onderscheidend en noodzakelijk kenmerk voor allen, die in het maatschappelijk leven

een rol moeten spelen, voor menschen met organiseerend talent, voor kooplieden en ambtenaren.

Wij komen nu aan de hoogste menschelijke begaafdheid in het vormen en vereenigen van voorstellingen en begrippen, in het logisch denken. Wij hebben die gave reeds aangeduid als het vermogen tot het verkrijgen van *invallende gedachten.* Dat mag nog wel nader toegelicht worden, want men is niet gewoon aan „invallen" zulk eene hooge beteekenis toe te kennen. Men denkt bij dit woord allicht aan de ongedisciplineerde geesten, die niet in staat zijn, eene gedachtenreeks behoorlijk te vervolgen, en daardoor telkens den draad der redeneering afbreken, om er iets tusschen te lasschen, dat aan het onderwerp in kwestie geheel vreemd is. In dien zin wordt hier niet van invallen gesproken. Men denke liever aan wat de geschiedenis ons leert van groote uitvinders. Bijna altijd speelt het toeval eene zekere rol bij gewichtige wetenschappelijke uitvindingen, zoodat de oppervlakkige beschouwer den indruk krijgt, dat bijna iedere uitvinding en ontdekking het gevolg is van een blind geluk, dat hem evengoed als den uitvinder had kunnen ten deel vallen. Maar die meening is geheel valsch, want gelukkige invallen te *kunnen* krijgen, veronderstelt een goed toebereide geest. Newton kwam tot de ontdekking van de valwetten door de aanschouwing van een van den boom vallenden appel, maar hoevele appelen waren niet vóór hem van den boom gevallen, zonder dat de valwetten gevonden waren? De vallende appel was slechts eene aanleiding, die een Newton noodig had, om tot zoo grootsche gevolgtrekking te leiden. Invallende gedachten zijn snelle combinatiën en in deze combinatie-gave schuilt de hoogste aanleg van den denkenden geest. Stel u twee menschen van studie en nadenken voor, die beiden eenig wetenschappelijk onderwerp zullen behandelen. De een verzamelt met grooten ijver alles, wat vroeger daarover is gezegd en geschreven en levert daarna een zeer leesbare samenvatting van alles, wat anderen daarover gdacht hebben. Eigen nadenken is daarbij geenszins uitgesloten, want het behoorlijk bijeenbrengen en samenvoegen van al die verschillende gegevens tot een goed sluitend geheel eischt groote denkvaardigheid. Hooger staat echter de ander, die wel is waar volstrekt niet versmaadt, kennis te nemen van wat anderen vóór hem over het bedoelde onderwerp gedacht hebben, maar die niettemin zijn eigen weg gaat en het verband opspoort, dat tusschen het gegeven onderwerp en andere verschijnselen bestaat. Hij levert iets nieuws, iets verrassends. Hij ziet betrekkingen, die vóór hem nog niet gevonden waren. Mogelijk is het — want niet alle gaven zijn in éen persoon vereenigd — dat zijne uiteenzetting in helderheid en bevalligheid van groepeering achter staat bij wat de eerste heeft samengesteld, maar toch zal ieder man van wetenschappelijken zin zijn arbeid hooger stellen dan die van den eerste. *Scherpzinnigheid* is ook een goed woord ter aanduiding dier hoogere begaafdheid, want even als een man met scherpe zintuigen veel opmerkt, wat den meesten menschen ontgaat, zoo vindt de scherpzinnige geest samenhang en afhankelijkheid van verschijnselen, die door den minder begaafde niet worden opgemerkt.

Wat dus combinatie-gave en logische scherpzinnigheid boven de vroeger genoemde intellectueele begaafdheden verheft, dat is de omstandigheid, dat zij den mensch tot zelf-denken brengen. De combinatiegave voert tot *oorspronkelijke* gedachten en is aldus het eigenlijk *scheppende* in den menschelijken geest. Logische scherpzinnigheid vermijdt niet alleen fouten, maar doet ook de fouten van anderen opmerken. Zij dwingt den mensch, zelfstandig plaats te nemen tegenover de meeningen van anderen en de verkeerdheden daarin uit eigen innerlijke aandrift te verbeteren. Zoo voeren beide begaafdheden tot *zelf-denken* en dit is het toch zeker wel de kern van wat men in den mensch zijne *verstandelijke beteekenis* noemen kan.

Logische scherpzinnigheid openbaart zich ook in den *critischen zin*, in den *geest des tegensprekens*, die ten onrechte bij de menschen een slechten naam heeft verkregen. Slechts van hem, die zich zelfstandig plaatst tegenover een wetenschappeiijk werk, en met den schrijver een innerlijk twistgesprek houdt, zoolang, tot hij eene eigen overtuiging heeft verkregen, slechts van hem kan men verwachten, dat hij een wetenschappelijk man worden zal, als hij het niet reeds is. Alle ware wijsbegeerte berust op twijfel en ontkenning.

In het voorgaande hebben wij in breede trekken de hoofdrichtingen geteekend, waarin de verstandelijke aanleg van den mensch zich openbaart. Wij zouden nu nog moeten spreken over de gaven van het gemoed en van den wil. Tot de eerste behoort o. a. de ontvankelijkheid voor het schoone en de aanleg tot vereering. Ook de verschillende soorten van verbeeldingskracht of phantasie kunnen daartoe gebracht worden. Tot de laatste behoort de volharding, maar ook de heerschzucht. Op al deze onderwerpen komen wij echter in latere artikelen terug. (Zie *Gevoel*, *Verbeeldingskracht*, *Wil.*)

„De gaven zijn verschillend" heeft een apostel gezegd en dit brengt ons op de vraag, of de boven geschetste geestelijke begaafdheden allen in één zelfden mensch kunnen voorkomen. Is er tusschen sommigen van hen niet een zeker *antagonisme* te bespeuren, dat wel is waar het samenwonen in éene menschelijke ziel niet volstrekt onmogelijk maakt, maar toch tot de zeldzame uitzonderingen doet behooren? Inderdaad is dat het geval. Zoo kan men opmerken, dat ernstig denken den mensch dermate in beslag kan nemen, dat hij onvatbaar wordt voor de waarneming van wat buiten hem voorvalt. Iedereen kent wel de menschen, die dagelijks de drukste straten eener groote stad kunnen doorloopen, zonder iets op te merken van hetgeen buiten hen voorvalt. Hun oog is altijd naar binnen gericht, ja zij kunnen het grootste wonder der natuur, de ontluikende lente, gadeslaan, zonder er iets van te bespeuren. Wie dat bij zich zelven waarneemt, moet al zijne krachten inspannen, om van die noodlottige eenzijdigheid bevrijd te worden. Lichaamsbeweging te nemen is in dat geval een goede raad, hoewel het niet voldoende is, van zijn stoel op te staan en naar buiten te loopen. Menschen met ervaring op dit gebied verzekeren, dat het

halfluid opnoemen van hetgeen op de wandeling waargenomen wordt, een heilzame afleiding is.

Het abstract denken is niet alleen aan de waarneming, maar ook aan de voorstelling vijandig. Heel wat menschen kunnen van boomen en bloemen hooren spreken, zonder eene gezichtsvoorstelling te ontvangen. Toen Galton eens een onderzoek instelde naar wat onderscheidene menschen zich voorstelden bij het hooren van een bepaald woord, kreeg hij van vele geleerden tot antwoord, dat „geestelijke beelden" toch niets anders dan eene overdrachtelijke uitdrukking is. Het generaliseerend denken is er altijd op uit, de gezichtsvoorstelling te vervangen door woorden. Toch moet het allen geleerden en in het algemeen hun, die zich met denkarbeid bezig houden, aangeraden worden, de aanschouwing niet te verwaarloozen. Menig wijsgeerig stelsel heeft zijne onvruchtbaarheid te wijten aan de gebrekkige waarneming der werkelijkheid bij zijn ontwerper. Het is niet noodig veel te zien, maar het is wel noodig, bij iedere abstracte gedachte, zich een voorbeeld uit de werkelijkheid voor oogen te stellen. Niet voor niets heeft de „theorie" den blaam opgeloopen, van „grauw" te zijn. Heel wat wijsgeerige en paedagogische uitspraken zouden achterwege gebleven zijn, indien het verboden kon worden, eene bewering neder te schrijven, zonder een toepasselijk voorbeeld te noemen.

Maar men vermijde ook het tegenovergestelde euvel! Een schat van waarnemingen en ondervindingen te verzamelen, zonder over de waarde en beteekenis ervan na te denken, is niet veel meer dan het vergaren van een dood kapitaal. Hoeveel onderwijzers zijn er niet, die met een beroep op hunne veeljarige ondervinding, alle studie voor onnoodig of zelfs schadelijk verklaren! Hoevele alles omverwerpende en hervormende politici heeft men hunne eischen niet zien inbinden, zoodra zij tot regeeren geroepen werden, toen zij dus wel gedwongen werden, ernstig over de vraag na te denken, hoe zij hunne plannen, in onnadenkende waarneming gevormd, tot uitvoering zouden brengen. De waarneming mag zeker niet veronachtzaamd worden, maar 't is toch nog maar de helft van het werk: nadenken, verbinden, schiften zijn minstens even noodig.

Geheugen en phantasie zijn ook twee tegenstrijdige krachten. Het geheugen streeft naar het onveranderlijk behoud der eenmaal verkregen voorstellingen, de phantasie daarentegen schept er behagen in met de voorstellingen te spelen en ze op allerhande nieuwe wijzen te combineeren. Wie sterk is in de eene richting, is zwak in de andere. Deugden der phantasie zijn gebreken van het geheugen en omgekeerd.

Even als het geheugen, zoo staat ook de gave van het abstracte denken vijandig tegenover de beeldende phantasie. Het denken doet schade aan het dichten. Wel zijn er dichters, die wijsgeerige problemen behandeld hebben, zooals Goethe, maar dan bestaat die wijsbegeerte in het aangeven, niet in het uitwerken der gedachte. Volledig, klaar en nauwkeurig denken is de dood voor het gevoel. Het plukken der

verboden vrucht van den boom der kennis is het symbool van deze waarheid: volledige kennis kan de mensch slechts koopen ten koste van het hoogste goed: gemoed en verbeelding.

Aan den anderen kant is het ook waar, dat de beeldende phantasie het abstracte denken belemmert. Kunstenaars zwijgen meestal stil, zoodra algemeene, zuiver theoretische vragen opgeworpen worden. De grond dier tegenstelling zal wel gezocht moeten worden in den aard van het abstracte denken, vergeleken met dien der verbeeldingskracht. De laatste leeft van krachtige, sprekende voorstellingen, de eerste heeft genoeg aan de zwakke, bijna onbewuste voorstellingen, welke het woordbeeld vergezellen. In de phantasie spreken de voorstellingen met een stentorstem, in het abstracte denken fluisteren zij met nauw hoorbaar geluid. Een kruier, die aan het sjouwen van zware koffers gewend is, heeft geen vingers, om een fijn anatomisch preparaat in elkander te zetten. Wat hier van de lichamelijke begaafdheid geldt, is ook waar van den geestelijken aanleg. Voor den met rijke phantasie begaafden mensch zijn de abstracte begrippen der philosophie te fijn: ze glippen hem tusschen de vingers door.

Niet alle geestelijke begaafdheden zijn elkander vijandig: menigmaal helpen en ondersteunen zij elkander. Zoo is er eene phantasie, die als de scheppende phantasie bekend staat, welke, met de intellectueele combinatie-gave verbonden, het aanzijn geeft aan de grootste figuren in de wereld des geestes. Evenzoo hebben wij reeds opgemerkt, hoe een bepaalde wilsaanleg, zich openbarende in geduldige opmerkzaamheid, aan de waarnemingsgave ten goede kan komen. Men zou haast kunnen beweren, dat de eerste eene noodzakelijke voorwaarde is van de laatste. Maar evenmin kan het logisch denken het zonder die opmerkzaamheid ver brengen. Er zijn wel is waar, ongedisciplineerde geesten, maar hun verstandelijk aanleg moet buitengewoon groot zijn, zullen zij niet op pijnlijke wijze het gemis gevoelen van een volhardenden wil.

In het voorafgaande hebben wij de verschillende geestelijke begaafdheden geschetst, zoo als zij zich voordoon in hare volledige ontwikkeling. Er blijft nog over, de vraag te beantwoorden, wat er van hun *oorsprong* gezegd kan worden. Wel hebben wij de vooropgezette meening afgewezen, dat die oorsprong zou moeten gezocht worden in de gesteldheid des lichaams, maar daarmede is niet gezegd, dat het stoffelijk organisme van geene beteekenis zou zijn voor de gaven des geestes. Zoo mag stellig geene aandacht ontzegd worden aan wat gewoonlijk 's menschen *temperament*, of ook wel zijn *naturel* wordt genoemd, een geheel van eigenschappen, waarvan het moeilijk te zeggen is, of zij geheel dan wel gedeeltelijk van lichamelijken oorsprong zijn. In het artikel: *temperament* komen wij daarop nader terug.

Verder moet bij den geestelijken aanleg gelet worden op de verschillende *kleur*, welke wij aan onze gewaarwordingen geven. Men onderscheidt te dien aanzien een *gezichts-*, een *gehoor-* en een *bewe-*

gings-type. Voor de verdere uiteenzetting hiervan wordt de lezer naar het artikel *Gewaarwording* verwezen.

De laatste vraag naar den oorsprong der geestelijke vatbaarheid wordt ten slotte beantwoord door de hypothese der *erfelijkheid*, waaraan wij ook een afzonderlijk artikel zullen wijden.

Ten allerlaatste moet de vraag gesteld en beantwoord worden, *in hoeverre de opvoeder rekening te houden heeft* met den aanleg zijner leerlingen. Als iets uit het bovenstaande gebleken is, dan zal het wel dit zijn, dat de opvoeding niet almachtig is, dat zij in haar werk geholpen, maar ook tegengewerkt kan worden door den gegeven aanleg der leerlingen. Het lijkt nu wel eene gansch overbodige vraag, of de opvoeding met dien aanleg rekening moet houden. Zoolang men zich nog inbeeldde, dat alle kinderen tot dezelfde menschen te maken zouden zijn, indien men ze maar op dezelfde wijze opvoedde, zoolang kon men volstaan met *den* mensch of *het* kind te bestudeeren en uit die studie het doel der opvoeding af te leiden. Sinds men echter heeft ingezien, dat *de* mensch eene abstractie is, dat ieder kind, evenzoo goed geestelijk als lichamelijk een individueel leven leidt, dat wel is waar de overeenkomst tusschen de menschen groot, maar de verscheidenheid toch ook zeer aanzienlijk is, sinds dien tijd wordt de eisch steeds luider uitgesproken, dat de opvoeding niet uitsluitend rekening zal houden met het *algemeen menschelijke*, maar eveneens met het *bijzondere*, het *individueele*, dat in ieder kind is op te merken. Om er mee rekening te kunnen houden, moet men beginnen met het te kennen. De eerste plicht van iederen opvoeder is dus, den aanleg van zijn leerling te weten te komen. Die eisch vloeit zoo natuurlijk uit het voorafgaande voort, dat men hem zonder aarzelen zal aanvaarden; maar als men dan gaat nadenken, hoe aan dien eisch moet worden voldaan, zal het spoedig blijken, dat dit hoogst moeilijk is. Immers, de geestelijke aanleg van een kind blijkt eerst langzamerhand uit zijne daden. Vergissingen zijn dan ook niet zeldzaam. Toch is er voor die misvattingen nog eene andere oorzaak, welke in de ijdelheid en het vooroordeel der ouders moet gezocht worden. 't Is voor een vader en moeder, ook als zij vol ernst hunne taak als zoodanig willen vervullen, zoo hoogst moeilijk, zoo niet onmogelijk, met volledige onbevangenheid hunne kinderen te beoordeelen. Vandaar, dat zes- of zevenjarige kinderen zoo dikwijls door de ouders naar school worden gebracht met de mededeeling, dat dit nu eens een bijzonder schrander knaapje of een ongelooflijk vlug meisje is. Nu, die zelfverblinding sticht in den regel geen ander kwaad, dan dat zij op teleurstelling uitloopt, die dan gewoonlijk op den onderwijzer gewroken wordt. Erger is het echter, als fatsoen, modezucht en ijdelheid samenwerken, om van een kind voortdurend alles te vorderen, wat het niet doen kan en het verhinderen te doen, wat het zoo graag zou willen. Hoeveel kinderen worden niet noodeloos geplaagd met pianospelen, die er niet den minsten aanleg voor hebben, omdat de ouders van meening zijn,

dat dit nu eenmaal tot eene beschaafde opvoeding behoort! Het meeste kwaad sticht deze onnatuurlijke opvoeding, waar het de *beroepskeuze* betreft. Hoe groot is niet het getal kinderen, die „studeeren" moeten, hoewel alle aanleg en dus ook alle lust tot studie ontbreekt. Het plan mislukt dan wel meestal vroeg of laat, maar soms weet men een kind zoolang te dringen en te dwingen, zoolang ook door privaatlessen of drilscholen af te richten, tot het plan werkelijk slaagt en men van den jongen een predikant maakt, die liever zeeman of een advokaat, die liever boer was geworden. In de lagere standen beletten armoede en gebrek dikwijls, met den aanleg der kinderen bij de beroepskeuze rekening te houden. Menige loopjongen zou misschien een voortreffelijk leerling op het gymnasium kunnen worden, — maar eer wij zulk een jongen al te diep beklagen, moeten we bedenken, dat lager te staan, dan men wel zou kunnen, niet zoo zwaar te dragen is, als hooger te staan, dan men eigenlijk wel kan. Daarenboven worden de gelegenheden steeds vermeerderd, om begaafden, maar behoeftigen kinderen eene hoogere opvoeding te geven, hoewel uit het voorafgaande mag worden afgeleid, dat het wenschelijk blijft, alleen den werkelijk begaafden dat voorrecht te schenken.

Ook de school heeft met den aanleg der leerlingen rekening te houden. Hier wordt deze plicht echter zeer moeilijk te vervullen. De schoolopvoeding wordt toch noodzakelijkerwijs aan velen te gelijk gegeven. Het wordt dus in de eerste plaats al moeilijk, den individueelen aanleg te leeren kennen, terwijl het, ook al is de onderwijzer tot die kennis gekomen, zeer moeilijk en vaak onmogelijk wordt, zich naar die kennis te gedragen. De eerste gevolgtrekking, die daaruit voortvloeit, is, dat men altijd moet blijven aandringen op kleine klassen. Ons land steekt, wat dat betreft, niet ongunstig af bij andere landen, maar toch zijn klassen van 50 tot 60 leerlingen nog geene uitzondering. Er is echter ook wel iets voor den onderwijzer zelven te doen. Zijn klassikaal onderwijs opgeven kan hij nu eenmaal niet, maar in de hoogere klassen der school, waar het verschil in aanleg zich het sterkst openbaart, behoeft niet altijd dezelfde maatstaf aangelegd te worden bij de beoordeeling van het door de kinderen geleverde werk. Er zal veel tact noodig zijn, om niet den schijn van onrechtvaardigheid op te loopen, maar onmogelijk is het niet, aan vlijt en inspanning meer gewicht te hechten dan aan vorderingen. Uit dit oogpunt zijn ook alle bijzondere eereblijken en getuigschriften veroordeeld, die met iets anders rekening houden dan met de mate van inspanning, die de leerlingen getoond hebben. 't Is voorzeker niet af te keuren, dat naar de vorderingen der leerlingen van tijd tot tijd onderzoek wordt gedaan en dat de uitkomst van dat onderzoek in cijfers wordt uitgedrukt, maar men zij toch zeer voorzichtig, de zwakken niet onnoodig te krenken en de begaafden niet uitermate te verheffen. Waar het mogelijk is, doe men in hoogere klassen het onderwijs meer naar hoofdelijk onderwijs naderen, door den leerlingen verlof te geven, in het rekenboek of in de taaloefeningen verder voort te gaan. Dat verzwaart zeker de taak van den onderwijzer, want hij zal nu veel schriftelijk werk na te zien

krijgen, maar ook dat is wel zoo te regelen, als de klas althans niet te groot is, dat men het bezwaar wel te boven komen kan. De practijk zal hier voor ieder bijzonder geval uitspraak moeten doen; hier behoeft alleen gezegd te worden, dat in de hoogere klassen der lagere school, door tempering van het *klassikaal* onderwijs gestreefd moet worden naar eene erkenning en eene bijzondere behandeling van den individueelen aanleg der leerlingen.

De voorafgaande beschouwing komt min of meer in tegenspraak met een denkbeeld, dat men eene halve eeuw geleden koesterde, volgens hetwelk het ideaal der opvoeding moest zijn eene *harmonsche ontwikkeling*. Men stelde het wel eens voor, alsof ieder mensch tot alles geschikt was en dus alles worden kon. Geen wonder, dat men de jeugd van alles leeren wilde, alle menschelijke gaven in iederen afzonderlijken mensch wilde ontwikkelen. De ondervinding heeft echter geleerd, dat dit een droombeeld is en toen men eenmaal door ondervinding wijs geworden was, heeft men de theorie herzien. Toch heeft de term: *harmonische ontwikkeling* eene blijvende waarde, wijl hij waarschuwt tegen het andere uiterste: *eenzijdige opvoeding*. *Alzijdige* kennis te kweeken is onmogelijk; tot *eenzijdige* bekwaamheid af te richten is hoogst verkeerd, maar *veelzijdige belangstelling* te wekken kan en moet het doel van den opvoeder zijn. Den natuurlijken aanleg tegen te gaan is een wanhopig ondernemen, maar naar een tegengewicht te zoeken, waar eenzijdige oefening den mensch onbekwaam zou maksn voor menigen plicht, die op hem wacht, onvatbaar ook voor menig levensgenot, dat daar buiten ligt, is een eisch, die met allen ernst aan den opvoeder gesteld mag worden. Gelukkig is de normale mensch niet zoo aangelegd, dat hij maar in één enkel ding belang stellen zou; het is altijd mogelijk verschillende bezigheden te vinden, waarin de jonge mensch behagen schept. Iedere aanleg moet leeren, iederen anderen aanleg te waardeeren.

Litteratuur. Over dit onderwerp kan men behalve in alle uitvoerige werken over psychologie, het noodige vinden in: Dr. Richard Baerwaldt: *Theorie der Begabung*, Leipzig 1896 en Fr. Paulhan: *Les types intellectuels*, Parijs 1896.

Aanschouwing, aanschouwelijk onderwijs, aanschouwingsonderwijs. Het woord „aanschouwen" beteekent: „met opmerkzaamheid beschouwen"; het voorvoegsel *aan* doet hier denzelfden dienst als in de werkwoorden: *aanhooren*, *aankijken* en *aantoonen:* het versterkt het grondwoord, door er een denkbeeld van volledigheid aan te verbinden. *Aanschouwen* is de naam van eene gezette, rustige bezigheid. *In aanschouwing verzonken* noemen wij iemand, die, zonder zich door iets te laten afleiden, een of ander belangwekkend tafereel, een boek, een beeld, eene schilderij, met volle aandacht bekijkt. Er is eene bepaalde richting van den wil voor noodig, om die kunst des aanschouwens aan te leeren. Er zijn menschen, die er nooit achterkomen. Het faalt hun aan geduld en rust. Zij kunnen zich niet lang

met hetzelfde object bezig houden; in een oogenblik hebben zij alles gezien en verlangen zij weer naar iets anders. Toch worden onder hen, wien deze gave ontbreekt, scherpzinnige en ook diepzinnige koppen aangetroffen. Het zijn de in zich zelf teruggetrokken denkers, die wel geduld en wel rust bezitten, mits zij hunne oogen en ooren mogen sluiten voor al wat buiten hen bestaat, om de gedachten af te spinnen, die in hun geest oprijzen. Maar het genot van te zien en te hooren, of liever van te aanschouwen en te luisteren kennen zij niet. De boomen ontluiken in het voorjaar en de vogels schallen hun lied in de twijgen, maar zij zien het niet en zij hooren het niet. Dat is een groot en ernstig gemis en als wij, onderwijzers en opvoeders, er iets aan kunnen doen, om het genot van het aanschouwen onze kinderen te leeren, dan mogen wij dat niet nalaten.

Wij hebben, zonder er bepaalde aandacht op te vestigen, het *luisteren* naast het *aanschouwen* geplaatst. Inderdaad, al zegt het woord „aanschouwen" alleen iets van het gezichtsorgaan, wij mogen niet vergeten, dat ook de andere zinnen poorten van geestelijk genot kunnen zijn, en dat met name het *gehoor* maar weinig bij het gezicht achterstaat. Men is dan ook gewend, het woord „aanschouwen" niet alleen te gebruikan in den engen zin van „opmerkzaam *zien*", maar het de meer algemeene beteekenis te geven van „aandachtig *waarnemen*" met alle zinnen, waarbij intusschen het *gezicht* en *gehoor* de eerste plaats innemen.

Van het oude Grieksche volk heeft men gezegd, dat het in aanschouwing leefde. Die karaktertrek openbaarde zich in hunne beeldhouwwerken en in hunne bouwkunst, maar ook in hunne dichtkunst. Alle hunne afgetrokken denkbeelden wisten zij vorm en gestalte te geven. Homerus mag met recht de aanschouwelijksche dichter van alle tijden genoemd worden. Ook in het Oude en Nieuwe Testament vinden wij een rijkdom van voorbeelden van eenvoudige, maar aanschouwelijke en daarom zoo treffende beeldspraak. Jezus leerde het volk „in gelijkenissen". Spelende kinderen, zingende vogels en bloeiende leliën waren voor hem de dragers van hooge gedachten. Trouwens voor alle dichterlijk aangelegde gemoederen heeft het aanschouwen der werkelijkheid steeds eene groote bekoring gehad. Fraai en duidelijk is dit eenmaal uitgedrukt door Conscience in de Geschiedenis zijner jeugd: „Het is niet genoeg voor een schilder of een schrijver, te weten, dat een berg hoog en dat een dal diep is, dat de heide eene onafzienbare vlakte aanbiedt. Neen, men moet den berg beklommen en het dal doorwandeld hebben; men moet onder den geheimzinnigen invloed des wouds geleefd en in de majestatische stilte der heide droomend gedwaald hebben. Het is alsdan, dat de aandacht van de algemeene indrukken zich afkeert, om ook de bijzonderheden in zich op te nemen. Dan luistert men de geruchten af, die elk landschap eigen zijn, men ontleedt de lichtspiegelingen der zonnestralen, men telt boomen, kruiden en bloemen, men vereenzelvigt zich met de levende natuur in hare veelvoudige verschijnselen, en bewondert haar des te meer, daar men de verrassende eenvoudigheid harer zoo machtige middelen doorgrondt."

Hebben deze opmerkingen ook iets te beteekenen voor het werk der opvoeding? Moeten wij misschien aannemen, dat de mensch is, zooals hij is en gelooven aan een aangeboren gave, die zich misschien ontwikkelen, maar niet geven laat? Maar al ware dat zoo, dan is nog de ontwikkeling dier gave onze plicht. Velerlei zijn de verschillen, die wij in den menschelijken geest opmerken. Abstracte geesten zijn er evenzeer als beeldende vernuften, maar onder de normale menschen — en met die bemoeit de opvoeding zich in de eerste plaats — worden er geene gevonden, wier zinnen geheel onontvankelijk zijn voor de schoonheid-scheppende kracht van de indrukken der buitenwereld. Hier zijn natuur en kunst beide onze leermeesteressen. Laat dus de gelegenheid om te *zien* en te *hooren* niet ongebruikt voorbijgaan. Laat voor allen, die kinderen hebben te leiden, de woorden van Victor de Laprade eene ernstige herinnering zijn:

. . . l'esprit ne vit pas du maigre pain des livres;
Il se nourrit encore de soleil, de grand air,
Des fluides sacrés dont les forêts sont ivres,
Des atomes ardents, qui gonflent notre chair.

Tout savoir n'est pas fait de calculs et d'étude.
La vie excelle, enfants, à nous le dispenser.
Il est bon de gravir quelque sentier rude,
De sentir et de voir, autant que de penser.

Tot nog toe merkten we in de aanschouwing nog maar alleen de volstrekte waarde op, die zij in zich zelve bezit. Maar zij heeft ook eene middellijke waarde en het is vooral deze, waarop wij bij ons onderwijs te letten hebben. Zonder *aanschouwen* geen *weten*. Langen tijd is deze waarheid miskend geworden. Gedurende de middeleeuwen oefende men in de scholen der geleerden wel het spitsvondige verstand in scherpe dialectische onderscheidingen, maar de studie der natuur lag braak. 't Was vooral boekenstudie, wat men toen dreef. De geschriften der kerkvaders en Latijnsche overzettingen van Grieksche wijsgeeren, van Aristoteles in het bijzonder, waren de bronnen aller wetenschap. Het begin van het einde was eerst daar, toen de nieuwe tijd met zijne rennaissance en zijne kerkhervorming aanbrak. Ook hier was Luther een der profeten. Bekend is zijn woord: de kennis der woorden is zonder de kennis der zaken van geen nut. Op het terrein der natuurwetenschappen moet echter Baco van Verulam (1561—1626) als de eerste ontsteker van het nieuwe licht genoemd worden. Hij was de verkondiger der inductieve methode. Aanschouwing, waarneming en proefneming prees hij als de eenige deugdelijke middelen aan, der natuur hare geheimen te ontwringen. „De *idola*, de afgoden", zei hij, „moeten eerst omvergeworpen worden." Tot nog toe hebben de empirici als de mieren stof bijeengezameld; de dogmatici hebben als de spinnen, gansche webben uit zich zelf gesponnen, maar de ware wetenschap moet werken als de bijen, die de stof verzamelen en in zich bear-

beiden. Van deze gedachten vervuld, paste Comenius (1592—1671) deze methode toe op het onderwijs. „Wonen wij", zoo vroeg hij, „niet even goed als onze voorvaderen in den tuin der natuur? Waarom zullen wij dan niet, even als zij gedaan hebben, oog en oor en neus gebruiken, waarom door andere meesters, als door onze zinnen, de werken der natuur leeren kennen? Waarom zouden wij liever met vreemde, dan met onze eigene oogen zien? Nog altijd leert men physica door mondelinge voordrachten en door de lezing van Aristoteles' werken, in plaats van door hemel en aarde, eiken en beuken te beschouwen." Vele van dergelijke uitspraken van Comenius zouden zijn aan te halen en niet alleen van hem, maar van eene geheele rij wijsgeeren en opvoedkundigen, die na hem zijn gekomen. Dat hunne roepstemmen zoo lang zonder gevolg zijn gebleven, moet grootendeels aan de tijdsomstandigheden geweten worden. In Comenius' leeftijd viel de dertigjarige oorlog, die Duitschland verwoestte, zóó dat nog lange jaren daarna de sporen ervan niet waren verdwenen. Daarenboven was het denkbeeld van algemeen volksonderwijs misschien wel in de hoofden van enkelen opgekomen, maar het werd niet vóór het einde der achttiende eeuw als dwingende eisch erkend. In de laatste helft dier eeuw ontstond eene algemeene belangstelling in het vraagstuk der volksopvoeding en het was dan ook in die dagen, dat de eisch der aanschouwelijkheid algemeen werd gesteld. Van A. H. Franke (1663—1727) vernemen wij reeds, dat hij in zijn bekend weeshuis te Halle meetoefeningen in den tuin liet verrichten, en de hulpmiddelen bij het onderwijs in de stereometrie door de leerlingen zelf liet vervaardigen. Ook werd de botanie in den tuin beoefend en bezoeken gebracht aan werkplaatsen en fabrieken. Toch is de man, die meer dan eenig ander het aanschouwelijkheidsprincipe bij het onderwijs heeft bevorderd, geen practisch onderwijzer, het was de eenzelvige wijsgeer J. J. Rousseau (1712—1778) die in zijn hoofdwerk Emile, onder veel, dat men nu glimlachend voorbijgaat, een rijkdom van paedagogische waarheden heeft nedergeschreven, als misschien in geen ander boek te vinden zijn. „Terugkeer tot de natuur" was voor hem het parool en er is wel geen vak van onderwijs, waarvoor hij de „natuurlijke" methode niet gevonden, of althans vermoed heeft. Vooral in betrekking tot het aardrijkskundig onderwijs hebben wij veel aan hem te danken. De Duitsche Philantropijnen met Basedow (1723—1790) aan het hoofd, traden in zijne voetstappen terwijl onafhankelijk van hen Eberhard von Rochow (1734—1805) dient genoemd te worden. (Men zie de artikelen aan hen gewijd).

Men heeft meer dan eens de opmerking gemaakt, dat de vooruitgang der menschheid niet eene bepaalde richting volgt, maar het schijnbaar wettelooze van eene zigzaglijn vertoont. Wij zullen die opmerking weer bewaarheid vinden in de verdere ontwikkeling van het aanschouwelijkheidsbeginsel. Het was niemand minder dan Pestalozzi, die in de rechte lijn, waarin het denkbeeld zich tot op hem toe ontwikkelde, een geduchten knak heeft gegeven. Aanschouwing werd bij hem eene *kunst*. „De mensch wordt alleen door de kunst mensch", heet het bij hem. En verder: „reeds bij de wieg van het sluimerende

kind moet men aanvangen, de leiding van ons geslacht aan de handen der blinde natuur te onttrekken en in die van eene betere macht te leggen. Waar gij de aarde zorgeloos aan de hand der natuur overlaat, daar brengt zij onkruid en distelen voort en waar gij aan haar de vorming van uw geslacht overlaat, daar voert zij niet verder dan tot eene verwarde aanschouwing. Om het kind op de zekerste wijze eene juiste en volkomen kennis van een boom of een kruid te geven, is het op verre na niet de beste wijze, het zonder verdere zorg in het bosch of naar het veld te sturen, waar boomen en kruiden van allerlei soort door elkander groeien, want noch boomen noch kruiden komen hier op zoodanige wijze onder zijne oogen, als geschikt is, om den aard van ieder aanschouwelijk te maken en het door den eersten indruk dier voorwerpen voor te bereiden tot eene algemeen kennis der natuurlijke historie. Om uw kind langs den kortsten weg tot het doel van het onderwijs, tot duidelijke begrippen te leiden, moet gij het met de uiterste zorg aangaande iederen tak van kennis eerst zoodanige voorwerpen onder de oogen brengen, welke de wezenlijke kenmerken van het vak, waartoe dit voorwerp behoort, onderscheidenlijk bevatten, en daardoor in het bijzonder geschikt zijn om zijn wezen en zijn aard in het oog te doen vallen." Pestalozzi beroemde er zich op, de aanschouwing te hebben aangewezen als den grondslag van alle kennis, maar het is duidelijk, dat dit zelfbedrog was, overigens wel verklaarbaar in een man, die, volgens eigen getuigenis, gedurende dertig jaar geen enkel boek had gelezen, waarom het hem trouwens zoo gemakkelijk viel, er zoovele te schrijven. Wat *wel* waar is, maar juist heel ongelukkig op ons lager onderwijs gewerkt heeft, dat is, dat Pestalozzi van het *beginsel* van *aanschouwelijk onderwijs* een *leervak* gemaakt heeft: het *aanschouwingsonderwijs*. Daar komt als bezwarende omstandigheid nog bij de wijze, waarop hij dat leervak onderwees, welke methode door geestdriftvolle leerlingen niet alleen door geheel Duitschland en de omliggende landen werd verbreid, maar — zooals leerlingen gewoonlijk doen — juist aan de verkeerde zijde sterk werd ontwikkeld. Inderdaad bestond Pestalozzi's onderwijs in niet veel meer dan in het aanwijzen van vormen en kleuren en onderdeelen van allerlei voorwerpen en in het benoemen daarvan. Daar het aanwijzen spoedig was afgeloopen, werd aan het benoemen de meeste tijd besteed. Merkwaardigerwijze ontaardde dat onderwijs daardoor juist in datgene, wat Pestalozzi met alle kracht wilde bestrijden: onbegrepen napraterij. Hij ging daarenboven uit van een object, dat, naar hij meende, zoo dicht mogelijk onder het bereik der zinnelijke waarneming ligt, namelijk het lichaam der leerlingen zelve. In het Boek der Moeders komen lange lijsten voor van vragen en antwoorden naar aanleiding van het menschelijk lichaam. Nog erger maakte hij het met de aardrijkskunde. Hij stelde verbazend uitvoerige alphabetische namenlijsten samen van de steden van Duitschland en duidde bij iedere stad door een cijfer aan, in welke kreits zij gelegen was. Eerst dienden deze lijsten als leesoefeningen en daarna moest de kreits worden geleerd, waarin iedere stad lag,

waardoor de alphabetische lijst, volgens zijn zeggen, „in eene wetenschappelijke werd veranderd."

De fouten van een voorganger worden door de volgelingen gewoonlijk vergroot overgenomen. Toch zou dit gevaar hier niet zoo groot zijn geweest, als de grondslag van Pestalozzi's onderwijs niet ten eenenmale verkeerd was geweest. Hij meende namelijk, dat de leerstof zóó trapsgewijze moest kunnen gerangschikt worden, dat ieder, die dat beginsel begreep en toepaste, die stof zou kunnen onderwijzen, ook al kende hij ze zelf niet. Pestalozzi was zoo doordrongen van de noodzakelijkheid, dat er eene goede *methode* voor het onderwijs moest zijn, dat hij niet dacht aan de toch nog veel klemmender noodzakelijkheid, dat er eene gepaste *leerstof* moest gekozen worden. Aanschouwingsonderwijs moest de kern worden van alle onderwijs; het doel moest niet wezen, kundigheden aan te brengen, maar de geestelijke kracht te ontwikkelen en hoezeer in deze woorden een verstandige zin te leggen is, voor Pestalozzi en zijn volgelingen verliep alle onderwijs steeds meer in onnutte oefeningen. Zoo ontwierp Von Türk, een leerling van Pestalozzi, eene reeks oefeningen in het zien van de kleuren, waarin hij niet minder dan 15 soorten rood onderscheidde, benevens 22 kleurmengelingen, als *gestreept*, *gevlekt*, *gespikkeld*, *getijgerd*, *gewaterd*, enz. enz.

Er openbaarde zich nu, onder de Duitsche paedagogen vooral, een streven, om het beginsel van Pestalozzi toe te passen op allerlei leerstof. Het heette, dat in de lagere klassen der school geen eigenlijk leervak kon worden behandeld, maar dat daar alles in den vorm van aanschouwingsonderwijs moest worden gegeven. Daardoor ontstonden een groot aantal leerplannen voor aanschouwingsonderwijs, waarvan het eene al meer leerstof dan het andere voor de aanvangsklasse zocht klaar te maken. Het meest bekend is in dit opzicht Diesterweg (1790—1866) die in de aanvangsklasse reeds de regelmatige lichamen liet beschouwen en bij de behandeling van het menschelijk lichaam begon met een geraamte voor de laagste klassen te plaatsen.

Dit waren alle afwijkingen van Pestalozzi's denkbeeld. Dichter bij hem sloten zich andere opvoedkundigen aan, die het aanschouwingsonderwijs niet wilden doen strekken tot het aanleeren van een groote hoeveelheid kundigheden, die integendeel het formeele beginsel meer op den voorgrond plaatsten en eischten, dat het aanschouwingsonderwijs zou strekken, de kinderen voor te bereiden tot het ontvangen van meer stelselmatig onderwijs. Hier mag Denzel (1773—1838) genoemd worden, die grooten opgang maakte, maar wiens leerwijze ten slotte het verwijt niet ontgaan kon, van gedurig de kinderen bezig te houden met stof, die ze ook zonder zijn onderwijs wel zouden bemachtigd hebben.

Het valt zeker niet te verwonderen, dat zoowel tegen de realistische als tegen de formalistische opvattiug van het aanschouwingsonderwijs de reactie zich eindelijk verhief. Het sterkst openbaarde deze zich in Von Niethammer (1766—1848). Forsch klonk het bij hem: Het is een

onwijs tijdverdrijf, zich bezig te houden met oefeningen, die de natuurlijke en noodzakelijke ontwikkeling der geestvermogens van zelf met zich brengt. Het is tijdverlies, bepaalde oefeningen te geven, om de aandacht der kinderen te vestigen op allerlei voorwerpen der omgeving, waarmee zij, ook zonder er opzettelijk toe bepaald te worden, zich van nature zullen bezig houden. Voor abnormale kinderen kunnen zulke oefeningen waarde hebben, maar gezonde kinderen leeren al die dingen door het leven zelf. Geschiedt die aanschouwing spelenderwijze, dan kan zij niet anders dan nadeelig werken, daar zij de belangstelling rooft vóor den tijd, dat de leerlingen er zich ernstig mee zullen bezig houden, maar bestaan die oefeningen in een systematisch ontleden en het onderscheiden der eigenschappen, dan wordt veel te vroegtijdig een redeneerlust in de kinderen gewekt, die niet overeenkomstig hunne kinderlijke aanschouwing is. Een boom moet voor een jongen nog niet anders zijn dan eene plaats, waar hij vruchten en vogelnesten uit bekomen kan; de nauwkeurige onderscheiding van stam en bast en schors en wortel en blaren moet eerst veel later komen."

Het echte Pestalozziaansche aanschouwingsonderwijs werd eindelijk nog met kracht bestreden door Von Raumer, die zelf een medewerker van den meester geweest was en dus meer dan iemand anders de bevoegdheid bezat, er over te oordeelen. Hij vestigde vooral de aandacht er op, hoe uitwendig geheel dat aanschouwingsonderwijs was. Door het vasthouden aan vorm en getal wordt wel eenige kennis van de uiterlijke verschijning der dingen den kinderen bijgebracht, maar tot het innerlijke dringen zij niet door. Bovendien zijn vele dingen niet ongeschikt tot occassioneele behandeling, maar verliezen zij al hunne belangrijkheid door langdurig voortgezette bespreking. Hij vertelt van eene les, waarbij de leerlingen twee uren lang een venster beschouwden en spot, dat zij bijna theoretische glazenmakers geworden waren. Het kan zeker te pas komen, dat de kinderen opmerkzaam gemaakt worden op de punten van verschil tusschen twee tafels bijv., maar het is in het geheel niet noodig, verscheidene aanschouwingslessen over de tafel te geven.

Als wij al deze getuigenissen lezen en dan aan het onderwijs in ons eigen vaderland denken, ontvangen wij een nieuw bewijs voor de stelling, dat bij ons te lande veel te veel op Duitschland het oog wordt gericht en dat bij ons de bloei van een denkbeeld gewoonlijk aanvangt, als het daar reeds aan het verwelken gaat. Het was toch eerst in het laatste vierendeel der negentiende eeuw, dat het aanschouwingsonderwijs als afzonderlijk leervak zijne intrede deed. Wat werd er al niet op de school gebracht. Kopjes en schoteltjes, geheele serviezen soms, gieters, flesschen en melkkannen werden aan de kinderen vertoond en meer of minder samenhangende beschouwingen er over ten beste gegeven. In éen ding zijn wij onzen oostelijken collega's intusschen voor: wij houden het onmogelijke niet zoo lang vol. De eeuw was niet om, of de aanschouwingsoefeningen waren reeds verdwenen. De spreekoefeningen, die in navolging van Denzel door IJkema ten onzent zijn ingevoerd, hebben wel langer stand gehouden, maar hebben

toch blijkbaar geen grooten opgang gemaakt. De daarbij behoorende schoolplaten zijn wel allerwege ingevoerd, maar de behandeling geleek toch veel meer op de realistische dan op de formalistische opvatting van het aanschouwingsonderwijs. Die platen gaven de onderwijzers meer aanleiding, het een en ander te vertellen over spoorwegen en stoombooten, over weide en akker, dan dat zij tot oefeningen in het spreken worden gebruikt. Zuiver realistisch was het aanschouwingsonderwijs door Van Lummel opgevat, die in zijne beide seriën schoolplaten afbeeldingen gaf van allerlei beroepen en bedrijven en in zijne handleidingen heel wat wetenwaardigs mededeelde. De beide reeksen platen van Scheepstra en Walstra trachten zoowel het een als het andere te geven; men vindt er in bescheidener omvang IJkema en Van Lummel in vereenigd. Zij hebben echter het onoverkomelijk gebrek, van te laat te zijn verschenen. Toen zij uitkwamen, was de belangstelling voor het aanschouwingsonderwijs reeds aan het afnemen.

De laatste verschijning op dat gebied in ons land is *Het Zaakonderwijs* van M. H. Lem en H. Douma (1894), waarvan de titel reeds de realististische richting aangeeft. De behandeling der stof is echter zuiver formalistisch en al de bezwaren van Von Niethammer, die wij hierboven hebben leeren kennen, zijn bijna woordelijk op dezen leergang toe te passen. De kinderen leeren er voor het grootste gedeelte, wat zij òf al weten, òf anders ook zonder onderwijs wel te weten zouden komen.

De realistische opvatting van het aanschouwingsonderwijs droeg hier te lande den naam van „nuttige kundigheden." Men achtte het toch gewenscht, dat alle kinderen op de hoogte gebracht werden van allerlei dingen, waarvan geen enkele volwassene ook maar eene eenigszins volledige kennis bezit. Het werk van den kleermaker, den schoenmaker, den bakker, den slager, den leerlooier, den bleeker, en vooral van den landbouwer werd toen als hoognoodige en zeer nuttige leerstof voor de kinderen der lagere school beschouwd. Intusschen zal de begrijpelijke en vergeeflijke onkunde, waarin de onderwijzer ten aanzien van al deze dingen verkeerde, wel het nuttige gevolg hebben gehad, dat ook de kinderen er niet te veel van te weten kwamen.

Vragen wij ons ten slotte af, welke waarde en beteekenis het aanschouwelijkheidsbeginsel voor ons onderwijs hebben moet, dan zal ons antwoord zijn, dat elke opvatting, die van het *beginsel* een afgerond geheel van *kundigheden*, eene bepaalde reeks van *oefeningen* wil maken, voor goed moet worden op zij gezet, maar dat het beginsel zelve steeds krachtiger op den voorgrond moet treden. Van aanschouwing gaat alle kennis uit. Dit is eene grondstelling, waaraan we geen oogenblik ontrouw mogen worden. Bij ieder leervak moet telkens opnieuw worden gevraagd: welke aanschouwingsmiddelen staan ons hier ten dienste? In plaats van die vraag voor ieder vak hier te beantwoorden, verwijzen wij naar de afzonderlijke artikelen over al die onderwerpen. Maar dan blijft er nog eene vraag over. Is het aanschouwingsonderwijs niet geschikt, om den overgang van huis naar

school te vergemakkelijken, m. a. w. kan het niet als *voorbereiding* tot alle streng systematisch onderwijs dienst doen? Ons antwoord is, dat op de lagere school eigenlijk geene kinderen moesten worden toegelaten, die nog voorbereiding noodig hebben. Daartoe moeten de voorbereidings- of bewaarscholen dienen. Zonder twijfel hebben die eene zeer gewichtige taak, waaraan helaas in ons land nog veel te weinig gedacht is. Daar is veel meer noodig, dan aanschouwingsonderwijs. Wat dat meerdere is, zoeke men in ons artikel over *Bewaarscholen.*

Maar hoe staat het dan met de OEFENING van het *aanschouwingsvermogen?* Ook al is men niet de meening van de schrijvers van *Het Zaakonderwijs* toegedaan, dat dit eene „dwaasheid" is, aangezien er „geen aanschouwingsvermogen bestaat", dan nog kan men die doelaanwijzing afkeuren. Het valt niet te ontkennen, dat men het aanschouwen, zooals wij dat in het eerste gedeelte van dit artikel beschreven hebben, kan oefenen, maar wel moet ontkend worden, dat die oefening tot afzonderlijk leervak zou moeten worden verheven. Alle leervakken moeten daartoe het hunne bijdragen, al kan het eene hier meer doen dan het andere, plantkunde bijv. meer dan rekenen. Als „aanschouwen" mee tot het doel van het leervak behoort, dan moet bovenal voor belangstelling bij den leerling gezorgd worden. Wat aanschouwd wordt moet in een of ander opzicht de moeite van het aanschouwen waard zijn. Die waarde kan het in zich zelf bezitten: een landschap, eene schilderij of eene mooie wandplaat; zij kan ook daarin bestaan, dat het aanschouwde moet worden nagemaakt, wat bij het schrijven, het teekenen, het vlechten en vouwen, de handwerken en de handenarbeid kan noodig zijn; ook kan de aanschouwing — en dat komt op de lagere school het meest voor — de inleiding zijn tot nadere bespreking van eenig verschijnsel. Aanschouwing moet dus òf genot geven òf leering. Het genot kan in de aanschouwing opgaan, de leering eischt voortzetting en bevestiging.

Men heeft wel eens den eisch gesteld, dat op de lagere school geene andere leerstof mocht worden aangeboden, dan die „veraanschouwelijkt" kan worden. Dat is echter eene overdrijving, waaraan men zich in de practijk niet houden kan, tenzij men aan het woord „aanschouwing" eene uitbreiding geeft, ver buiten zijne eigenlijke beteekenis. Men spreekt bijv. van eene „aanschouwelijke" voorstelling van de eene of andere gebeurtenis en bedoelt dan daarmede een levendig verhaal, waarbij stembuiging en mimiek het voorgedragene verduidelijken. In dien zin moet alle onderwijs aanschouwelijk zijn. Het gebruik van dien term moge echter in het dagelijksch spraakgebruik geoorloofd zijn, in een wetenschappelijk betoog kan zij tot misverstand aanleiding geven.

Litteratuur. Dr. F. SCHÄFER, *Geschichte des Anschauungsunterrichtes in* KEHR: *Geschichte der Methodik*, H. PESTALOZZI: *Wie Gertud ihre*

Kinder lehrte. J. F. Herbart: *Ueber Pestalozzi's neueste Schrift* en *Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung.* J. Versluys: *Aanschouwingsonderwijs.* IJ. IJkema: *Spreken, lezen, schrijven.* M. H. Lem en H. Douma: *Het Zaakonderwijs.*

Aardrijkskunde. Op het eerste gezicht lijkt het, dat de naam dezer wetenschap haar inhoud duidelijk aangeeft. Maar bij eenig nadenken zal het blijken, dat *kennis van het aardrijk* niet zulk een scherp belijnd begrip is, als men wel denken zou. Immers, wat heeft men in dezen zin onder het *aardrijk* te verstaan? Men kan er onzen aardbol mee bedoelen, zooals deze zich van nature vertoont, d. i. zonder de invloeden, die de mensch er op geoefend heeft. Maar ook in die beperkte beteekenis maakt het groot onderscheid, of men aan onzen aardbol denkt als hemellichaam, dan wel of men alleen op de natuurlijke gesteldheid van den bodem letten wil, terwijl men daarenboven nog aandacht zou kunnen wijden aan den dampkring, die de aarde omgeeft en de verschijnselen, welke daarin plaats grijpen. Eene nieuwe moeilijkheid ontstaat nog, als men bedenkt, dat het niet wel mogelijk is, deze onderscheidene deelen van dezelfde wetenschap afgescheiden van elkander te behandelen. De dampkringsverschijnselen toch hebben een zeer sterken invloed op de aardoppervlakte, terwijl ook de stand van den aardbol tegenover de zon en de maan van ingrijpende beteekenis zijn voor den aardbodem zelven. Maar boven al deze moeilijkheden verheft zich nog dit bezwaar, dat alle verschijnselen op en om de aarde *natuur*verschijnselen zijn, onderworpen aan de natuurwetten, welke de mensch ten deele reeds gevonden heeft in de studie der natuurkunde. De aardrijkskunde, voor zoover wij die omschreven hebben, is toegepaste physica. Zelfstandig treedt zij alleen op, voor zooverre zij de noodige gegevens verzamelt, voor zooverre zij dus *beschrijvende* wetenschap is, maar al hare *verklaringen* berusten op natuurkundigen grondslag. Dit is wel eens uit het oog verloren en zoo kan het niet bevreemden, dat aardrijkskundigen, die geene voldoende studie van de natuurkunde gemaakt hadden, wel eens verklaringen ten beste gaven, die eene correctie door een natuurkundige dringend van noode hadden.

Er is echter nog een ander begrip van aardrijkskunde mogelijk. Het aardrijk, waarmede die wetenschap zich bezig houdt, kan ook *de bewoonde aarde* zijn, en dat begrip levert inderdaad de meest gangbare opvatting van deze wetenschap. Het voorwerp van onderzoek is dus niet in de eerste plaats de natuurlijke gesteldheid der aardoppervlakte, maar veeleer de veranderingen en wijzigingen, welke de mensch op de aarde heeft aangebracht, om haar bewoonbaar te maken. Het spreekt wel van zelf, dat men daarbij van de onbewoonde aarde moet uitgaan, omdat deze de stof levert, welke door den mensch is bearbeid. Zoo steunt de aardrijkskunde, welke in haar Griekschen naam van *geographie*, d. i. *aardbeschrijving*, nog duidelijker haar karakter toont, op de *geologie* of aardkunde, de *metereologie* of leer van den dampkring en de *cosmographie* of leer der hemellichamen. Dat deze allen

tot de aardrijkskunde behooren, blijkt wel uit de Nederlandsche benamingen, welke men er aan gegeven heeft. Zoo heet *natuurkundige aardrijkskunde* de beschrijving der natuurverschijnselen, welke zich om, op en in de aarde voordoen en *wiskundige aardrijkskunde* de beschouwing van de aarde in hare betrekking tot de overige hemellichamen. Het is uit het voorgaande wel duidelijk, dat wat men natuurkundige aardrijkskunde noemt, eigenlijk eene verzameling is van onderscheidene min of meer samenhangende deelen, waarvan er vele uitgebreid genoeg zijn, om een afzonderlijke wetenschap te vormen. De geologie en de metereologie zijn wel hare meest zelfstandige onderdeelen.

De wetenschap, die ook den mensch en zijn invloed in de beschouwing der aardoppervlakte heeft betrokken, draagt den naam van *staatkundige aardrijkskunde* en deze wordt in den regel bedoeld, als men kortweg van aardrijkskunde spreekt.

Eerst in den loop der negentiende eeuw heeft deze staatkundige aardrijkskunde het karakter van eene wetenschap verkregen. Toen toch heeft men eerst helder hare afhankelijkheid erkend van de natuurkundige aardrijkskunde, waarmee de weg geopend werd tot eene *verklarende* behandeling, d. i. tot het opsporen van het oorzakelijk verband tusschen verschillende verschijnselen. In de vorige eeuwen trad de aardrijkskunde slechts op als dienaresse der geschiedenis. Men had bij historische studiën behoefte, de ligging van de landen en zeeën, van de rivieren en steden te leeren kennen, waar belangrijke geschiedkundige gebeurtenissen waren voorgevallen. Meer dienst werd van de aardrijkskunde niet gevraagd, zoodat men het er gemakkelijk voor houden kon, dat wie de geschiedenis bestudeerd had, ook de aardrijkskunde kende. Overblijfselen van deze geheel verouderde beschouwing vindt men nog in onze Wet op het Hooger onderwijs, die de bevoegdheid tot het geven van onderwijs in de aardrijkskunde toekent aan de doctoren in de Nederlandsche letterkunde. Inderdaad was 30 en 40 jaar geleden de aardrijkskunde slechts eene lange lijst van namen en de studie der aardrijkskunde derhalve bloot geheugenwerk. In de geschriften van Pestalozzi, zoowel als in de schoolboeken van de eerste helft der 19e eeuw, kan men die opvatting nog geheel terugvinden. De Duitsche staten met hunne hoofdsteden, de departementen van Frankrijk en de kapen van Europa waren toen zeer gewichtige onderwerpen van aardrijkskundige studie. Men zou met eenigen schijn van recht hiertegen kunnen inbrengen, dat Comenius en Locke reeds in de 17e eeuw en Rousseau in de 18e eeuw een veel helderder en dieper inzicht hadden in de beteekenis dezer wetenschap, maar wat wij op onderscheidene plaatsen in dit boek zullen kunnen opmerken, mag ook hier gezegd worden, dat de invloed dier mannen op de *volksschool* zeer gering is geweest. Als de eigenlijke hervormer van dit onderwijsvak moet Karl Ritter worden genoemd. Deze bekleedde van 1820 tot aan zijn dood het ambt van professor in de aardrijkskunde aan de Berlijnsche universiteit. Zijn voornaamste werk, in 19 deelen, draagt den titel: Die Erdkunde im Verhältnis zur Natur und Geschichte des

Menschen." Als grondbeginsel van aardrijkskundige studie sprak hij de stelling uit: Het land heeft invloed op zijne bewoners en de bewoners op hun land; de natuurkundige aardrijkskunde is derhalve de grondslag der geheele wetenschap; zij geeft samenhang aan het geheel en verleent aan ieder der deelen zijn eigenaardig karakter. Ook mag hier de naam niet vergeten worden van Alexander von Humboldt (1769—1859) met wien Ritter een levendig verkeer onderhield en die door zijne geographische onderzoekingen en door zijne voortreffelijke landkaarten aan de ontwikkeling der aardrijkskundige wetenschap den krachtigsten stoot heeft gegeven.

Sinds den tijd van Humboldt en Ritter heeft de aardrijkskunde haar ontwikkelingsgang regelmatig voortgezet. Het duurt altijd geruimen tijd, eer de invloed van bovenaf de lagere school niet alleen *bereikt* — gewoonlijk gaat dit tamelijk snel — maar haar geheel *doordrongen* heeft. Nu nog, bijna eene eeuw nadat deze mannen hun licht hebben doen schijnen, mag er aan getwijfeld worden, of wel reeds overal de studie der aardrijkskunde bij het lager en middelbaar onderwijs in hun geest wordt opgevat, maar men *kan* toch doen, wat zij hebben voorgeschreven en op menige school wordt dan ook werkelijk in die richting gehandeld. Laat ons dan nu nagaan, welke de beteekenis van deze studie is als vak van onderwijs, bepaaldelijk voor de lagere school. De vraag, welke *methode van behandeling* hierbij dient gevolgd te worden, komt dan van zelf aan de orde.

De ontzaglijke uitbreiding van het verkeer, veroorzaakt en steeds vergroot door de toenemende snelheid der verkeersmiddelen, heeft, zou men kunnen zeggen, de aarde kleiner gemaakt.

De steden nad'ren tot elkander, volken, staten
Doorkruisen, mengen zich. Een zelfde stoomkrachtvaart
Sleept heel het menschdom voort en effent heel deez' aard.

Zoo getuigde Da Costa reeds meer dan eene halve eeuw geleden. Voegt men bij die „stoomkrachtvaart" nu nog de electrische telegraaf, die de einden der wereld aan elkander bindt en denkt men eindelijk aan de algemeene verspreiding van dag- en weekbladen, dan is het duidelijk, dat althans eenige kennis van het eigen, zoowel als van vreemde landen en volkeren gevorderd wordt, om niet geheel vreemd te blijven aan het leven des tijds. Van *onmiddellijk* nut, zooals schrijven en rekenen dat zijn, is deze kennis niet. Daarom juist is het een verblijdend verschijnsel, dat het lager onderwijs reeds zulke vorderingen gemaakt heeft, dat het meer kan geven, dan een eng begrip van practisch nut mee zou brengen. Men zou haast kunnen beweren, dat op eene school, waar aardrijkskunde, geschiedenis en natuurkennis goed onderwezen worden, al het onderwijs goed moet zijn. Het blijft toch, ook in het onderwijs, een eisch, dat het noodige moet gaan vóor het nuttige. Waar dus tijd en gelegenheid is, aan het laatste aandacht te wijden, moet ook het eerste wel tot zijn recht gekomen zijn. Zeer veel leerlingen onzer lagere scholen brengen hun volgend leven geheel of grootendeels binnen enge plaatselijke grenzen door. Aan de

afwisseling van indrukken, aan de verandering van omgeving zijn voor het meerendeel der menschen zeer nauwe perken gesteld. Daar kan de school rechtstreeks maar weinig aan doen, al zal de uitbreiding van schoolwandelingen en vooral schoolreisjes hier veel nut kunnen stichten. Maar wat reeds onmiddellijk en overal kan geschieden, dat is de kinderen in hunne gedachten, in hunne verbeelding, de wereld in te zenden. Sterk kan de indruk gegeven worden, dat de wereld groot is en schoon. Zoo goed als de mensch thuis is in zijne eigene omgeving, zoo goed kan hij het bij verrena niet zijn in vreemde streken, maar wel moet toch iedereen het zoover kunnen brengen, dat hij van het punt af, waar hij staat, om zoo te zeggen, de wereld kan overblikken. In den meest letterlijken zin moet hij weten, *waar* hij staat. Hij moet zich weten te oriënteeren — in het groot natuurlijk — op den geheelen aardbodem. De ligging van landen en werelddeelen, van algemeen bekende plaatsen op aarde moet hem goed bekend zijn. Als hij leest of hoort van China of van Nieuw-Holland, van Brazilië, van Petersburg of van New-York, moet hij die landen en steden weten te plaatsen op de wereldkaart, die hem voor oogen moet staan. Dat verruimt den blik, dat voedt de belangstelling, dat geeft den mensch eenigermate het gevoel, van thuis te zijn op de wereld.

Niet alleen echter de landen en steden op den aardbodem wekken belangstelling, maar ook — en niet minder — de verschillende natuurverschijnselen, die in vreemde streken zijn waar te nemen. Hoeveel belangwekkends is er niet in eene beschrijving der tropische gewesten, der poollanden, der bergstreken en der woestijnen. Vuurspuwende bergen en heete bronnen, watervallen en fjorden, om uit den overdaad maar iets te noemen, wekken de weetlust, die in de aardrijkskundige les althans gedeeltelijk bevrediging kan vinden.

Maar *de mensch*, als bewoner der aarde, mag niet vergeten worden. Zeden en gebruiken van vreemde volken, handel en nijverheid, landbouw en veeteelt zijn onderwerpen, die aller aandacht waard zijn. Dagelijks zien wij ons omringd door tal van voorwerpen en stoffen, die uit den vreemde worden ingevoerd. Veel daarvan moet onbesproken blijven, maar er blijft toch nog veel over, waarvan het allereenvoudigste kan worden medegedeeld. Hier reikt de aardrijkskunde de hand aan de kennis der natuur. Waar het hout of ijzer wordt besproken, waar linnen en katoen worden behandeld, komen de plaatsen in bespreking, waar die grondstoffen worden gevonden en bearbeid. Pelsjacht en vischvangst zijn weer andere onderwerpen, waar natuurlijke historie en aardrijkskunde te zamen moeten gaan. En dan, wat voorheen bij uitsluiting de beteekenis der aardrijkskunde werd geacht: eene toelichting te geven bij het verhaal van de lotgevallen der volkeren, dien dienst kan zij nog bewijzen, al is het lang niet meer het eenige, wat zij doen moet. Al beperkt men zich tot de geschiedenis des vaderlands, dan nog reist men de geheele wereld door; bij het verhaal der kruistochten is men in Klein-Azië, met Willem Barends gaat men naar Nova-Zembla, met Van Noort zeilt men den geheelen aardbol om.

In algemeene trekken hebben wij hier het belang van het aardrijkskundig onderwijs in het licht gesteld. Tevens hebben wij den omvang van dat onderwijs eenigermate besproken. Toch kan het wenschelijk zijn, dat laatste nog wat scherper te bepalen. Alleen wat belangrijk is, moet geleerd worden. Is er nu ook een maatstaf te vinden, om het meer van het minder belangrijke te onderscheiden? Een zekere mate van willekeur, van allerlei bijzondere omstandigheden afhankelijk, mag zeker worden toegelaten, maar enkele beginselen kunnen toch worden vastgesteld.

In de eerste plaats mag worden opgemerkt, dat kennis van het eigen vaderland alle recht heeft, de eerste en voornaamste plaats in te nemen. Maar wat moet die kennis omvatten? Voorheen, wij wezen er reeds op, bestond zij in weinig anders, dan in lange reeksen van namen. Dat was zeker eene schadelijke overdrijving en meer dan overdrijving werd het, waar aan de namen geene voorstellingen of begrippen verbonden werden. Terecht verbiedt dan ook de huidige opvatting, dat in de aardrijkskunde, zoomin als in eenig ander leervak, onbegrepen woordenreeksen in het geheugen geprent worden. Maar, indien het noodige is gedaan, om heldere voorstellingen te geven, dan mag daarna niet verzuimd worden, de aangeleerde kennis vast te leggen. Lessen, uitsluitend met het doel, de namen van steden en dorpen, rivieren en spoorwegen in het geheugen der leerlingen te doen opnemen, kunnen niet gemist en mogen niet verzuimd worden. Hier echter wake men voor het *te veel.* Men heeft wel eens gezegd, dat geene namen van steden of dorpen moeten aangeleerd worden, waarvan niet tevens de eene of andere bijzonderheid is medegedeeld. Wat beteekent het — zoo zeide men — dat de leerlingen bijv. Bolsward weten aan te wijzen, als zij van die plaats niets anders kennen dan de ligging? Wij meenen echter, dat hier de eene overdrijving door de andere vervangen wordt. Al heeft de kennis van de ligging van een groot aantal steden en dorpen geene zeer groote waarde, zij kan toch dienen om het beeld van het land juister en scherper te maken. 't Is echter te dezen aanzien hoog noodig, dat men onderscheid maakt tusschen pasklare kennis, die op ieder oogenblik ten dienste staat en een weten, dat niet zoo voor de hand ligt, dat eenigermate in het onbewuste is overgegaan, maar toch met de daarvoor bestemde hulpmiddelen weer naar voren te brengen is. Zoo kan er heel wat aardrijkskundige kennis op de school worden aangebracht, waarvan niemand eischt, dat zij ieder oogenblik in hare oorspronkelijke frischheid weer getoond kan worden, maar waarvan het voldoende is, dat de leerlingen de middelen kennen, om ze weer in het bewustzijn terug te roepen. Die middelen verschaffen de landkaarten. Zoo zullen bijv. de kanalen in de provincie Groningen zijn aangeleerd. Het is niet moeilijk, de leerlingen zoover te brengen, dat zij die zonder haperen op eene blinde kaart kunnen aanwijzen en benoemen, maar onnoodig achten wij het, door herhaalde repetitiën het zoover te brengen, dat de leerlingen gedurende hun geheelen leerlijd diezelfde kennis nog even frisch bewaren. In den regel zal men bemerken, dat de kinderen

bijv. nog wel weten, dat het Boterdiep en het Hoendiep in Groningen moeten gezocht worden, maar dat zij zich vergissen in de juiste ligging dezer wateren. Een enkele blik op de kaart dezer provincie is dan voldoende, om de half uitgewischte kennis weer levendig op te halen. Het is daarvoor echter beslist noodig, dat de kinderen er aan gewend raken, op eene kaart te lezen. Het gaat ons, volwassenen, in den regel niet anders. Onze kennis is meeromvattend, maar een groot gedeelte is alleen in latenten toestand aanwezig. Dit heeft trouwens geen enkel bezwaar, indien men slechts weet, waar en hoe men moet zoeken, om die latente krachten weer in levende kennis om te zetten. „Ik weet dit of dat", beteekent heel dikwijls niets anders, dan: „Ik weet het boekje te vinden, waar het in staat." Met eene kennis van die kwaliteit kan men tevreden zijn. Het is echter zaak, wel te onderscheiden, wat tot dit nevelachtig gebied mag behooren en wat ten allen tijde onder het bereik van het herinneringsvermogen moet blijven. Dat minimum van kennis moet de onderwijzer zoo diep inprenten en zoo herhaaldelijk repeteeren, dat het onverwoestbaar is. Natuurlijk is dat minimum niet voor alle scholen vast te stellen: veel hangt hier af van allerlei omstandigheden, waarop de onderwijzer geen invloed kan oefenen. Wij bepleiten dus eene schifting der aardrijkskundige namenkennis in een noodig en een nuttig gedeelte. Het eerste moet altijd klaar liggen, het andere mag weggesloten worden, mits men weet, waar men het gelegd heeft.

De aardrijkskunde van Nederland kenmerkt zich in onzen tijd door de groote aandacht, die zij schenkt aan de gesteldheid van onzen bodem. Bijna al onze schoolatlasjes bevatten, even als de wandkaarten, allerlei aanduidingen van laag- en hoogveen, van zee- en rivierklei, van beekbezinking en van nog enkele andere grondsoorten meer. Nu valt het niet te ontkennen, dat deze aanduiding voldoet aan eene behoefte, die onder de inwerking der nieuwere beschouwing is ontstaan. Het leven der menschen wordt voor een belangrijk deel bepaald door de gesteldheid van den grond, waarop zij wonen. Toch dient overwogen te worden, of men in deze niet te ver is gegaan. Voor de zeer beperkte kennis, welke de lagere school kan aanbrengen, lijken ons althans vele van die onderscheidingen overbodig. Waar toch een nauwkeurig onderzoek vereischt wordt, om uit te maken, of eene bepaalde kleisoort uit zout of uit zoet water is bezonken, daar lijkt voor de lagere school althans eene onderscheiding in zee- en rivierklei geheel overbodig, te meer, daar er aangaande het gebruik van die beide grondsoorten geen verschil valt op te merken. Beter lijkt het ons dan ook, van een duidelijk waarneembaar onderscheid uit te gaan, en den bodem van Nederland te verdeelen in *grasland*, *bouwland* en *woeste gronden*.

Er is nog een ander onderwerp uit de aardrijkskunde van Nederland, waaraan in de laatste jaren groot gewicht is gehecht, namelijk onze waterstaat. Het zal de verdienste des heeren Beekman blijven, ons, onderwijzers, voor het eerst op vele dwalingen gewezen te hebben, waaraan de oude aardrijkskundige leerboekjes zich schuldig maakten.

Niet te verwonderen is het derhalve, dat het nieuwe licht zoo spoedig mogelijk op de lagere school werd gebracht; jammer alleen, dat men zich ook hierin niet voor overdrijving wist te hoeden. Onze leerboekjes handelen nu over *boezems* en *uitwateringssluizen*, over *zomer-* en *winterpeil* en over *vlietlanden*, alsof de leerlingen der lagere school allen opgeleid moeten worden tot waterbouwkundigen. Op atlassen en schoolkaarten vallen de dijken het meest in het oog, ofschoon zij tot typeering van het landschap maar weinig bijdragen. Het mag echter verwacht worden, dat wij den tijd der overschatting van deze onderwerpen binnen kort achter den rug zullen hebben en dat daaraan geene grootere plaats zal worden gegeven, dan er op de lagere school aan toekomt.

Men heeft al eens den voorslag gedaan, den term *aardrijkskunde* te vervangen door *land- en volkenkunde* en 't moet gezegd worden, dat in deze benoeming duidelijk aangewezen wordt, welke de beide onderwerpen zijn, waarmede de studie der aardrijkskunde zich heeft bezig te houden. Ook het volk in zijn leven en dagelijks bedrijf vraagt onze aandacht, ja men kan zeggen, dat voor de school het *land* slechts belangstelling trekt, voor zoover het de woon- en werkplaats is van het volk. Vandaar, dat de bestaansmiddelen van een bepaald volk, van een stad of een landstreek op den voorgrond moeten treden. Landbouw, handel en nijverheid zijn drie groote vertakkingen, waarin het menschelijk bedrijf zich splitst. Kanalen en spoorwegen, havensteden en fabrieksplaatsen behooren derhalve onderwerpen te zijn, die, waar het pas geeft, met opmerkzaamheid worden beschouwd. Er is een tijd geweest, waarin men de spoorwegen van Nederland met alle stations door de kinderen uit het hoofd liet leeren. Gelukkig is het spoorwegnet in de laatste kwarteeuw zoo uitgebreid, dat men den eisch, alle spoorlijnen achter elkander te kunnen opnoemen, heeft moeten laten vallen. Maar de hoofdverkeerswegen behooren de leerlingen te kennen. Evenzoo de voornaamste waterwegen; door enkele sprekende cijfers kan men de belangrijkheid er van in het licht stellen. Een minimum van kennis ook van deze onderwerpen behoort zoo vastgelegd te worden, dat de leerlingen het niet kunnen vergeten, terwijl, naar de opmerking, die wij boven gemaakt hebben, de landkaart dienst moet doen, om wat niet strikt noodig is, in zooverre te kennen, dat men het op de juiste plaats leert zoeken en vinden.

Wij meenen in het bovenstaande duidelijk genoeg te hebben aangetoond, waaruit de wetenswaardige leerstof bestaat, die in de aardrijkskunde van Nederland behoort te worden behandeld en stellen nu de vraag, wat er verder dient besproken te worden. Het eerst denken wij dan aan onze koloniën. De vraag, of deze vóór of na de landen van Europa dienen behandeld te worden, laten wij rusten tot wij den *leergang* van dit vak bespreken. 't Is ons hier enkel te doen, om op het hooge belang te wijzen, dat de Nederlandsche jeugd eenige kennis opdoe van onze Oost- en West-Indische bezittingen. Dikwijls wordt er nog over geklaagd, dat er zoo weinig belangstelling is voor „Nederland

tusschen de tropen", terwijl er toch zulk een levendig verkeer is tusschen het moederland en zijne overzeesche gewesten. Die geringe belangstelling spruit zonder twijfel uit onbekendheid voort en het lijkt ons geen onbillijke eisch, dat in de lagere school een begin worde gemaakt met de kennismaking met Oost- en West-Indië. 't Zal toch later veel gemakkelijker zijn, de eens verkregen kennis uit te breiden, dan aan een volkomen vreemd onderwerp te moeten beginnen.

De uitgestrektheid onzer bezittingen noodzaakt tot een veel beknoptere behandeling, dan van ons eigen land mogelijk is. Nu betrachte men die beknoptheid vooral in het uitwendig leeren van aardrijkskundige namen. Het is tot niets nut, de residenties van Java uit het hoofd te kunnen opzeggen; van de talrijke vulkanen op dat eiland geldt geheel hetzelfde. Wat wel van veel belang is zijn voornamelijk twee onderwerpen: ons koloniaal regeeringsstelsel en de voortbrengselen van landbouw en nijverheid. 't Spreekt van zelf, dat de beschrijving van enkele treffende natuurtafereelen niet kan gemist worden, terwijl het leven der inlanders bij elk dezer onderwerpen ter sprake komt.

Wat nu de landen van Europa en de overige werelddeelen betreft, zoo is de maatstaf van belangrijkheid dezelfde, als dien wij in het voorgaande hebben leeren kennen. Het zuiver aardrijkskundig begrip moet in de school achterstaan bij de handelingen en het bedrijf der menschen. Wel kan bij ieder land eenige opmerkingen worden gemaakt omtrent den verticalen vorm van den bodem, maar men bepale zich hier tot algemeene opmerkingen en tot het juist verstaan van de landkaart, zonder te eischen, dat al deze bijzonderheden in het geheugen worden opgenomen. De invloed van den mensch op den aardbodem is doorgaans voor kinderen belangrijker dan de natuurlijke gesteldheid. De groote verkeerswegen met hare grootsche doorboringen van den Mont Gothard en den Mont Cenis zijn veel belangrijker dan de zijrivieren van de Po of de kapen van Spanje. Ook mag niet uit het oog worden verloren, dat niet alle landen van Europa voor ons van hetzelfde belang zijn. België, Frankrijk, Duitschland en Engeland hebben recht op meer belangstelling, dan Spanje en Portugal, Turkije en Griekenland. Toch mogen deze en andere landen van Europa op eene goed ingerichte school niet worden overgeslagen. Hetzelfde is het geval met de vreemde werelddeelen. Waar de toestanden niet al te ongunstig zijn, moeten ook deze eene beurt hebben. Nu de groote mogendheden van Europa allen min of meer uitgebreide kolonisatieplannen uitvoeren, hebben verschillende deelen van Azië en Afrika nieuwe belangrijkheid verkregen. Zuid-Afrika vraagt om nog geheele andere reden onze belangstelling. Van Australië heeft nog alleen Nieuw-Holland eenige beteekenis, terwijl Zuid-Amerika op niet veel meer aanspraak kan maken. Noord-Amerika echter staat in belangrijkheid onder de vreemde werelddeelen bovenaan.

De ontdekkingsreizen van vroegeren en lateren tijd bieden ongezochte gelegenheden aan, allerlei belangwekkende bijzonderheden van vreemde landen en volken mede te deelen. 't Is door niets gerechtvaardigd, al geschiedt het op dit oogenblik nog vrij algemeen, bijna uitsluitend

aandacht te schenken aan de ontdekkingstochten der 16e en 17e eeuw. De reizen van Livingstone en Stanley zijn minstens even merkwaardig.

De natuurkundige aardrijkskunde kan geene rechten doen gelden op eene afzonderlijke behandeling. Wel moeten de merkwaardigste natuurtafereelen in eene aanschouweijke behandeling den kinderen voor oogen gesteld worden, maar dit geschiedt toch het best occasioneel, waarbij eene samenvattende bespreking van vulkanen, van kustvormen, van aardbevingen en dergelijke niet is uitgesloten.

Van de wiskundige aardrijkskunde zal maar weinig op de lagere school kunnen worden behandeld, voornamelijk, omdat het zoo uiterst moeilijk is, geschikte aanschouwingen te verkrijgen. De stand der zon kan wel worden nagegaan en misschien zal het mogelijk blijken, bij vergevorderde leerlingen iets omtrent het ontstaan der jaargetijden en de afwisseling van dag en nacht te doen opmerken. Op herhalingsscholen, die in zooverre niet aan hun naam behoeven te beantwoorden, dat er alleen *herhaald* zou mogen worden, wat op de lagere school is geleerd, kan op deze onderwerpen wat dieper worden ingegaan.

Uit het bijna volslagen gebrek aan leermiddelen voor dit vak van onderwijs meenen wij echter veilig te mogen afleiden, dat de groote meerderheid onzer leerlingen van deze onderwerpen maar weinig te zien en te hooren krijgen.

In een tijd als den onzen, waarin de concentratie der leervakken zoo ijverig wordt voorgestaan, kan het geene verwondering wekken, dat men naar aanknoopingspunten heeft gezocht tusschen de aardrijkskunde en de overige leerstof der lagere school. Wij zijn geene voorstanders van eene stelselmatige concentratie, maar meenen toch, dat er allerlei onderwerpen in de aardrijkskunde voorkomen, die zich gemakkelijk met bepaalde onderwerpen uit verschillende andere vakken van onderwijs laten verbinden. Het *taalonderwijs* kan, wat het *stellen* betreft, zonder twijfel als dienend leervak ook bij de aardrijkskunde optreden. Herhaaldelijk zullen de leerlingen schriftelijk aardrijkskundig werk moeten maken. Eerst zal dat bestaan in het eenvoudig overschrijven van hetgeen geleerd is, later ook in het min of meer zelfstandig weergeven van de behandelde stof. Het *rekenen* zal herhaaldelijk dienst moeten doen, om aardrijkskundige grootheden onderling te vergelijken of om afstanden op de kaart uit de gegeven schaal in werkelijke grootte te leeren berekenen. De geschiedenis zal steun geven of steun vragen aan wat in de aardrijkskundige les geleerd is, of nog geleerd moet worden. Jaren geleden vond men op schoolkaarten bij onderscheidene plaatsen jaartallen opgegeven, die op de een of andere historische bijzonderheid wezen. Later zijn ze, onder den invloed van den eisch, dat de aardrijkskunde *zelfstandig* moest optreden, daarvan verwijderd, zoodat ons op dit oogenblik geen Nederlandsche schoolkaart bekend is, waarop ze nog voorkomen. Wij hebben echter Duitsche landkaarten leeren kennen, waar het purisme zoo ver niet is gedreven en enkele historische aanwijzingen niet ontbreken. Het is op zich zelf eene vraag van zeer ondergeschikt belang, of men al of niet jaartallen op eene landkaart zal plaatsen, indien men slechts inziet, dat

beide vakken elkander kunnen steunen, en er dus geen enkel bezwaar is, bij de bespreking van Haarlem bijv., te herinneren aan het beleg van die stad door de Spanjaarden. Als in de *natuurlijke historie* gesproken wordt over de woonplaats van eenig wild dier of over de verspreiding van eene bepaalde plantensoort over de aarde, dan stapt men van de natuurlijke historie in de aardrijkskunde over. Ten slotte mag aan het *teekenen* herinnerd worden, wijl dit vak de handvaardigheid verhoogt, en deze aan het teekenen van landkaartjes ten goede kan komen.

Wij wenschen nu omtrent de *methode* van het aardrijkskundig onderwijs nog enkele opmerkingen te maken.

Voorop sta de eisch, dat ook dit onderwijs van aanschouwing behoort uit te gaan. Wijl men nu alleen rechtstreeks aanschouwen kan, wat in zijne nabijheid is, zoo moeten de beginselen der aardrijkskunde in de kennis der omgeving gezocht worden. Die kennis der omgeving is dus *middel*, geen *doel*. Het doel is het kennen der geheele aardoppervlakte, maar aangezien dat doel slechts door indirecte studie — uit boeken, door landkaarten en afbeeldingen — te bereiken is, moet het recht verstand der begrippen, die bij dit leervak ter sprake zullen komen, door onmiddellijke aanschouwing der omgeving verkregen worden.

Die onmiddellijke omgeving moet ons nog iets anders leeren. Een voornaam hulpmiddel bij aardrijkskundige studiën zijn landkaarten. Het kost echter eenige inspanning, die te verstaan. Het kind moet dus voor alles leeren, aardrijkskundige kaarten te lezen. Het moet de *zaak* leeren kennen door middel van het afgesproken teeken. De gemakkelijkste weg, om daartoe te geraken, is van een beperkt en volkomen bekend gebied eene kaart — een plattegrond — te ontwerpen. Bij het schoolonderwijs begint men dan ook zeer gepast, het schoolvertrek in kaart te brengen. Vervolgens voegt men andere schoollokalen daaraan toe; verder de naaste omgeving der school, benevens de wegen of straten, die in de nabijheid gevonden worden. Wie zoo eene kaart heeft zien ontstaan en zelf bij het teekenen heeft meegeholpen, wie op die kaart heeft leeren wandelen en op de bijzonderheden heeft leeren acht geven, die hij op zijn weg heeft ontmoet, zoo iemand moet niet veel last hebben met het verstaan van vreemde kaarten. Die ziet in de lijnen: wegen, rivieren of kanalen, in de stippen: dorpen of steden; voor hem *leeft* de kaart.

Het teekenen van kaarten heeft in de laatste jaren verbazend groote vorderingen gemaakt. Het is volstrekt niet moeilijk meer, iederen leerling der lagere school een eigen atlas te geven. Zelfs heeft men — en dat is weer eene belangrijke schrede voorwaarts — teeken-atlassen en invulkaarten vervaardigd, die alleen de hoofdlijnen geven en die door de leerlingen verder moeten opgewerkt worden. Voor klassikaal gebruik heeft men de lei-kaarten, waarop de onderwijzer gaandeweg de kaart van het land doet ontstaan. Al deze nieuwe vindingen dragen in hooge mate er toe bij, het *verstaan* van de kaart door de leerlingen

gemakkelijker te maken en tevens hun het kaartbeeld in het geheugen te prenten. Deze wijze van doen is veel beter, dan het uit-het-hoofd-teekenen van landkaarten, dat men vroeger eischte. Misschien is er verschil mogelijk aangaande het antwoord op de vraag, of het wel van iemand geëischt kan of mag worden, eene kaart van de Oostenrijksche monarchie of van de Middellandsche Zee uit het hoofd te teekenen, maar zeer stellig is deze eisch voor de lagere school eene dwaasheid, waarbij op verregaande wijze het minimum van kennis, dat men steeds gereed moet hebben, verward wordt met de groote hoeveelheid, die men veilig heeft weggeborgen.

Behalve kaarten heeft men in de laatste jaren ook zeer bruikbare *platen* gekregen ter verduidelijking van aardrijkskundige begrippen. De wandplaten, die voor klassikaal onderwijs bestemd zijn en de platen, welke in verschillende atlassen voorkomen en dus den leerlingen in handen kunnen worden gegeven, zijn beide van groot nut. Door hare grootere afmetingen en hare kleuren zijn zij duidelijker en sprekender dan de andere, maar die andere hebben de leerlingen altijd bij zich. Wenschelijk zou het zijn, indien er eenige overeenstemming was tusschen de beide reeksen van platen, dan konden de leerlingen buiten de les met behulp van de kleinere afbeeldingen in hun atlas zich de gekleurde schoolplaten voor den geest halen.

Bij kaarten en platen behoort een leesboek, dat eene goede keuze bevat van aardrijkskundige schetsen. Die boekjes behooren niet los geplaatst te worden naast het overig aardrijkskundig onderwijs, maar er één geheel mee uit te maken. Als Scandinavië aan de beurt is, moet alles verzameld worden, wat op dat land betrekking heeft. Misschien heeft de onderwijzer een of ander groot boek, een reisbeschrijving, of een jaargang van „De Aarde en haar Volken", misschien ook eenige goed gekozen stereoskoopplaten; alles kan dienst doen, wat het beeld helderder en scherper kan maken. Als aan het slot van de les de leerlingen dan enkele aanteekeningen maken en die naast hun kaartje schrijven, dan zal het noodzakelijke bewaard blijven.

Omtrent den *leergang* der aardrijkskunde kunnen wij kort zijn. Als de *omgeving* voldoende beschouwd en besproken is, kan òf de *provincie* òf geheel Nederland in behandeling worden genomen. Voor sommige plaatsen, die op de grens van twee of drie provinciën liggen, kan inderdaad de vraag gesteld worden, of het wel eenige voorkeur verdient, de eigen provinciën vooraf te laten gaan. In dat geval kan het allicht aanbeveling verdienen, het begrip *omgeving* eenigszins uit te breiden, zonder op de provinciale grens acht te geven. Voor andere echter kan het uitgebreide begrip der omgeving gemakkelijk met de provincie samenvallen. In ieder geval echter zouden wij wenschen, dat de indeeling in provinciën bij ons onderwijs niet te zeer naar achteren worde geschoven. Onze provinciën toch hebben eene historische beteekenis, waarmede in het dagelijksch leven nog steeds rekening wordt gehouden. Op de vraag, waar Gouda ligt, luidt het eerste antwoord nog steeds: in Zuid-Holland. Het spreekt wel van zelf, dat eene algemeene beschouwing van ons land nochtans moet

voorafgaan. Rivieren noch spoorwegen zijn provinciesgewijs te behandelen. Daarna echter kan eene afzonderlijke bespreking der provinciën plaats hebben. Is deze afgeloopen, dan zouden wij weer eenige onderwerpen willen kiezen, waarbij het gelijksoortige uit verschillende provinciën vereenigd voorkwam. Als voorbeelden noemen wij: onze kust, landaanwinning, kanalen, rivierovergangen, heidevelden, lage en hooge venen, nijverheidsdistricten en havensteden.

Gelijktijdig met dezen laatsten cursus van Nederland zouden wij de omringende rijken van Europa willen bespreken. Ook is al eens de voorslag gedaan, aan de behandeling van Europa de beschouwing van het Rijngebied te doen voorafgaan. In de *Tweede Teekenatlas* van R. Bos geeft het eerste kaartje een voorstelling van het Rijngebied, terwijl ons eene groote wandkaart van datzelfde gebied beloofd is. (Zie Oud en Nieuw V, 120, waar ook die keuze breedvoerig wordt toegelicht). Van de landen van Europa verdienen Duitschland, België, Frankrijk en Engeland dan verder eene billijke voorkeur, terwijl de volgorde der overige rijken van toevallige omstandigheden mag afhangen.

Wanneer moeten *onze koloniën* aan de beurt komen? De geographische ligging zou ons kunnen doen besluiten, er mee te wachten tot na de behandeling der werelddeelen, de belangrijkheid van het onderwerp echter rechtvaardigt eene inbreuk op die volgorde. Toch is het noodzakelijk, dat *de weg naar Indië* vooraf worde besproken en dit is niet wel mogelijk, zonder eenige voorafgaande beschouwing van de aardglobe, gevolgd door eene van de wereldkaart. Weten de leerlingen eenmaal, hoe men te Batavia komt, dan is het niet moeilijk, zich in gedachte daarheen te verplaatsen en van daar uit eene beschouwing te leveren van onze Oost-Indische bezittingen.

Is de behandeling van Europa afgeloopen, dan komen de „vreemde" werelddeelen aan de beurt. De volgorde, waarin zij zullen genomen worden, is tamelijk onverschillig, al mag er nog eens aan herinnerd worden, dat Noord-Amerika de meeste belangstelling waard is.

Indien de vorderingen der leerlingeu toelaten, enkele onderwerpen uit de wis- en natuurkundige aardijkskunde opzettelijk te behandelen, dan zal dat in de hoogste klasse moeten geschieden.

Aan het slot van onze bespreking meenen wij de verzekering te mogen geven, dat, opgevat en uitgewerkt, als wij hebben aangegeven, de aardrijkskunde een leervak zal blijken te zijn, waarbij de leerlingen groote belangstelling aan den dag leggen, waarbij opnemen en verwerken elkander regelmatig afwisselen en waarbij de lust gekweekt wordt, de studie zelfstandig voort te zetten.

Litteratuur. In KEHR's *Geschichte der Methodik* vindt men: Dr. M. GEISTBECK, *Geschichte der Methodik des geographischen Unterrichts*, en C. DIERCKE, *Die Anschauungsmittel fur den geographischen Unterricht.* Belangrijk is ook: F. SCHRADER, *Quelques mots sur l'enseignement de la géographie.* Paris. Hachette 1892. De werken van Dr. H. BLINK, van J. J. TEN HAVE, van P. R. Bos en van R. Bos zijn te bekend, om afzonderlijk vermeld te worden.

Achterlijke kinderen. I. *Begrenzing en indeeling.* In de schoolpractijk noemt men achterlijke kinderen die leerlingen, welke niet in staat zijn, het gewone onderwijs te volgen, die twee-, driemaal in dezelfde klasse blijven zitten en dan meestal nog slechts „verhoogd” worden om andere redenen dan hun bekwaamheid. Ook kennen we de kinderen, die slechts in sommige opzichten achterlijk zijn, doch in de andere vakken mee kunnen; de kinderen met slecht ontwikkelde getalvoorstellingen en -begrippen, met gebrekkig vormgeheugen, de hopelooze taalfoutenschrijvers, enz. Deze komen ook slechts met horten en stooten naar de hoogere klassen. Eindelijk hebben we die achterblijvers, welke niet van huis uit achterlijk zijn, doch door allerlei omstandigheden niet met de klasse mee kunnen: door veelvuldig schoolverzuim, door de nawerking van ziekten, door doofheid, slecht gezicht of spraakgebreken, door woekeringen in de neus-keelholte, door 't afstompende schoolleven op slechte scholen, door een armoedig bestaan van honger en kou, door te veel werken en te weinig slaap [1]).

Sommige dezer oorzaken, met name de gevolgen van besmettelijke ziekten (rondvonk, mazelen, diphteritus, typhus) leiden tot blijvende achterlijkheid, bij de andere verdwijnt de achterlijkheid, wanneer de storende invloeden tijdig worden opgeheven.

We zullen in dit artikel deze *toevallig-achterlijken* verder buiten bespreking laten en ons bepalen tot de *potentieel-* of *wezenlijk-achterlijken*, wier gebrek dus schuilt in hun aanleg, in het wezen huns geestes. Deze onderscheiding is voor de practijk van groote beteekenis; de eerste groep kan door „bijwerken” geholpen worden, liefst in bijklassen; hun onderwijs behoeft in aard niet te verschillen van het gewone; zij hebben slechts schade in te halen en kunnen wellicht weldra weer het gewone onderwijs volgen. De anderen daarentegen kunnen nooit „bijgewerkt” worden, ze moeten een geheel ander onderwijs hebben, ze kunnen slechts zelden weer aan de gewone school teruggegeven worden. Deze onderscheiding komt eenigszins overeen met die van de Brusselsche school voor achterlijken, waar men de eerste groep aanduidt als „arriérés pédagogiques” en de andere als „arriérés médicaux” [2]).

Behalve deze toevallig-achterlijken willen we ook nog een andere soort van geestes-zwakken in dit opstel buiten bespreking laten.

Men onderscheidt de groote groep van verstandelijk beneden het

---

[1]) Onderwijzers aan armenscholen hebben van dit laatste vaak droevige ervaringen, als ze ten minste de moeite nemen, zich op de hoogte te stellen van de gezinstoestanden hunner leerlingen. 's Morgens vroeg en 's avonds laat kranten rondbrengen, broodloopen, waschgoed wegbrengen, helpen sigaren maken en doozen plakken, avond aan avond kousen breien — ziedaar eenige vormen van overmatigen huisarbeid, waarvan ik zelf de gevolgen heb kunnen waarnemen in lusteloosheid, traagheid, onvatbaarheid voor de veerkrachtige bezigheid van het opgewekte schoolleven, en daardoor voor het onderwijs zelf.

[2]) Vaktijdschr. v. Ond. 3de jaarg. blz. 107.

Bourneville, Recherches sur l'Epilepsie, l'Hysterie et l'Idiotie, blz. LXXXIII, Paris 1899.

Tobie Jonckheere. De school voor Bijzonder onderwijs te Brussel, „Ons Woord”, 1 Maart 1899.

normale staande personen — Ziehen vat al de vormen te zamen onder den term „zwakzinnigheid", (*Schwachsinn*) — in twee wezenlijk verschillende onderdeelen, al naar gelang het intellectsdefect *aangeboren*, dan wel pas ingetreden is, nadat de ontwikkeling op normale wijze reeds een zekere hoogte verkregen heeft. In het laatste geval spreekt men van *verworven* zwakzinnigheid of *dementia*. Tot de aangeboren zwakzinnigheid rekent men ook die gevallen, welke hun oorsprong nemen in stoornissen, die de hersenontwikkeling op jeugdigen leeftijd blijvend schaden en daardoor de normale verstandsontwikkeling onmogelijk maken (beschadiging tijdens de verlossing, hersenziekte, enz.). Het kenmerkend onderscheid tusschen beide groepen is dus hierin gelegen, dat bij *dementia* een reeds bereikte graad van ontwikkeling geheel of gedeeltelijk te gronde gaat en dat bij aangeboren zwakzinnigheid de ontwikkeling geheel of gedeeltelijk achterwege blijft en in 't laatste geval zeer bemoeilijkt wordt.

Deze naderhand intredende verstandszwakte nu wenschen we óók buiten beschouwing te laten. *Dementia* komt zeer zelden beneden den puberteitsleeftijd voor. In de puberteitsjaren treedt vaker een vorm van dementia op, bekend als *hebephrenie* [1]), die meestal ongeneeslijk is en in stompzinnigheid eindigt. Een andere vorm van dementia, de z. g. *dementia acuta* komt ook omtreeks de puberteitsjaren meermalen voor. Het vroeger geleerde schijnt geheel vergeten, soms weet het kind zich zelfs niet meer te herinneren, hoe oud het is, waar het woont, hoe broers en zusters heeten, het weet den weg niet of moeilijk meer te vinden, het verstaan van het gelezene of gehoorde wordt gebrekkig, het logisch oordeel verzwakt, enz. Daarbij wordt het kind van lieverlede ongevoelig voor aandoeningen, zelfs voor lichamelijke pijnen. Deze ongesteldheid treedt meestal plotseling op, in of kort na de puberteitsjaren, soms zonder merkbare aanleiding, soms na schrik, na mishandeling, na overspanning (bijv. een nacht mee feest gevierd!) of ook wel na koortsziekten (typhus, malaria). Als de onderwijzer voldoende met de symptomen vertrouwd is, om het intreden spoedig te ontdekken en de ouders te verwittigen en de arts de kinderen doelmatig behandelt, dan treedt bijna altijd na eenige weken volledige genezing in en alle schijnbaar verloren gegane voorstellingen en herinneringen kunnen langzamerhand weer met de oude helderheid in het bewustheid teruggebracht worden. Bij verkeerde behandeling — op school mag zulk een kind beslist niet blijven — is blijvende verstomping niet buitengesloten [2]). Andere vormen van dementia (*d. paralytica* [3]),

---

[1]) Ziehen, Pubertätsirresein. In Rein's Encycl. Handb. d. Pädagog. Band V, blz. 597.

[2]) Voor uitvoerige beschrijving van Dementia acuta zij verwezen naar Emminghaus, Die psychischen Störungen im Kindesalter. Tübingen 1887, blz. 181—188, naar Ziehen's artikel: Dementia acuta in Rein's Encycl. Handbuch. Band I, blz. 599 e. v. en naar Wijsman, Voorlezingen over Psychiatrie.

[3]) Voor dezen vorm hebben vooral de moderne geleerden en ook wij, onderwijzers, ons te wachten. Waar bij personen van gezonden aanleg door het moderne leven en geestelijke vermoeienis slechts neurasthenie ontstaat, ontwikkelt zich op een organisch gepredisponeerde basis *dementia paralytica*, steeds

d. traumatica, *d. senilis*) treden eerst op ouderen leeftijd op. De kindschheid der afgeleefden is eveneens een vorm van *dementia*.

Ook blijven buiten beschouwing de verschillende andere vormen van verstandsstoornissen, die zich in den kinderleeftijd kunnen voordoen: deze zijn alle *anti*-normaal, wij willen alleen spreken over het *beneden*-normale. Illusies, hallucinaties, dwangvoorstellingen, ideëenjacht, hyperphantasie, waandenkbeelden, geheugenstoornissen en zooveel andere meer of minder veelvuldig voorkomende anomalieën in het verstandsleven [1]) blijven — hoewel ze zoowel bij zwakzinnigen als bij normale kinderen kunnen voorkomen — geheel buiten bespreking, omdat ze met de achterlijkheid als zoodanig niets te maken hebben.

Eindelijk moet nog een andere groep van intellectueel abnormale kinderen van de achterlijken worden onderscheiden, nl. de nerveuse of in aanleg nerveuse kinderen. Soms blijven deze kinderen wel ten achter, doch ook komen hieronder vaak juist zeer vlugge kinderen voor, een vlugheid, die dikwijls zelfs een ziekteverschijnsel is. De pathologie van dezen nerveusen aanleg is nog onvoldoende bestudeerd. Waarschijnlijk kan een rationeele opvoeding hier veel goed doen of veel kwaad voorkomen. Een der belangrijkste kenteekenen op intellectueel gebied is een abnormaal snelle vermoeibaarheid, die langs experimenteelen weg gemakkelijk is aan te toonen. „Even goed als afzonderlijk onderwijs voor achterlijke kinderen noodig is, schijnt mij dit het geval te zijn voor nerveuse kinderen", zegt Prof. Jelgersma [2]). „De vraag, hoe dit moet ingericht worden, is nog een onbeantwoorde; nauwkeurig onderzoek in deze richting volgens de experimenteelpsychologische methode is een eisch des tijds."

Hebben we aldus de achterlijke kinderen afgezonderd van de toevallig-achterlijken en van hen wier verstandsdefect een symptoom van een ziels- of een zenuwziekte is, thans zouden we de grenslijnen dienen aan te geven, die hen scheiden naar boven van de normale kinderen en naar beneden van de zware vormen van aangeboren zwakzinnigheid, bekend als idiotie en imbeciliteit. Zulke grenslijnen bestaan echter niet. We staan hier ook voor dezelfde moeilijkheid als bij de onderscheiding tusschen gezondheid en ziekte. Tusschen het normale verstandsleven — op zich zelf reeds een abstractie uit ontelbare ver-

---

voortgaande versuffing. (Jelgersma, Functioneele Neurosen, 2e druk, blz. 21): Ieder, die zich erfelijk eenigermate belast weet, hoede zich voor overspanning!

Eenige gevallen van deze krankheid bij kinderen worden medegedeeld door Emminghaus, t. a. p. blz. 266.

1) Een schema dezer anomalieën vindt men in de rede van Jan Klootsema, uitgesproken op de vergadering der Paedagogische Vereeniging te Utrecht, Dec. 1899 en opgenomen in het jaarboek dezer Vereeniging voor 1900.

Zie ook F. U. Schmidt, Geestesstoringen in den kinderleeftijd (naar een voordracht van Prof. Ziehen). Vaktijdschrift voor Onderwijzers, 1900, afl. 2.

2) Dr. G. Jelgersma, Leerboek der Functioneele Neurosen. 2e druk. blz. 41. Uitvoeriger bij Prof. H. Oppenheim, Nervenleiden und Erziehung. Berlin 1899.

scheidenheden — en de diepste idiotie ligt een onafgebroken reeks overgangen en een oneindige verscheidenheid van vormen.

Openbaarde de aangeboren zwakzinnigheid zich slechts als een vertraging en een terugblijven in ontwikkeling, dan zou men een maatstaf ter beoordeeling van den graad der zwakzinnigheid hebben in de vergelijking met het normale kind. Omtrent de geleidelijke ontwikkeling van het normale kind hebben we thans, dank zij de onderzoekingen van Tiedemann [1]), Preyer [2]), Pérez, Baldwin [3]) en anderen, vrij nauwkeurige gegevens, die het mogelijk maken voor elk levensjaar de normale ontwikkelingshoogte in beeld te brengen [4]). Indien men nu kon aangeven, met welke normale leeftijdsontwikkeling die van een zwakzinnig kind overeenkwam, dan was het vrij gemakkelijk, een indeeling der zwakzinnigen te maken naar den graad van het verstandsdefect.

Doch de zaak staat geheel anders. Bij een normaal kind zijn de verschillende functies in onderlinge vaste verhouding, bij de zwakzinnigen is van zulk een verhouding en onderling samenhangen geen sprake. Allerlei afwijkingen in de grilligste samenvoeging vormen het op zich zelf staand beeld van elken zwakzinnige. Er is eigenlijk geen idiotie, geen imbeciliteit, geen achterlijkheid — er zijn slechts idioten, imbecielen, achterlijken [5]). Ze vormen niet te zamen een klinische eenheid. Er is geen volledig beeld te geven van idiotie, zooals van tering of roodvonk of hypochondrie. Een idioot, elke zwakzinnige, is een *monstrum* [6]), dat psychologisch steeds, physiek meestal, afwijkt in de meest uiteenloopende richtingen.

Geen wonder dan ook, dat het zoo goed als onmogelijk is, de zwakzinnigheid in haar verschillende vormen te definieeren. Honderd jaar lang heeft men al gepoogd, tot een goede definitie te komen van idiotie; congressen van psychiaters hebben er commissiën voor benoemd, elke beroemde psychiater heeft een andere formule; ten slotte geeft Sollier, de erkend bekwaamste schrijver over dit onderwerp, er ook nog een, maar hij is er van overtuigd, dat de zijne „alle kans heeft, niets beter te zijn dan de vorige" [7]).

Met de classificatie is 't al evenzoo gegaan. Bij Sollier vindt men een uitvoerig overzicht van de pogingen, een eeuw lang door tal van schrijvers beproefd, om te komen tot een indeeling, welke echter alle in hoofdzaak steeds zijn blijven neerkomen op een indeeling in drieën, nl. in idioten, imbecielen en achterlijken. Zoo noemt ook Prof. Winkler op zijn colleges de beide eerste groepen en als derde groep vat hij de minst beschadigden samen onder den term *debielen*, welke indeeling ook gegeven wordt door Ziehen. Onder debielen verstaat Winkler ook tal van personen uit onze dagelijksche omgeving, wier intellectueel

---

1) Vaktijdschrift v. O., I, blz. 191. 2) Id. blz. 233. 3) Id. blz. 287.

4) Vergelijk ook Hartman, Psychische Alterstypen, in Rein's Encycl. Handb. I, blz. 43 e. v.

5) Paul Sollier, Psychologie de l'Idiot et de l'Imbécile. Paris 1891, bl. 6.

6) Sollier, t. a. p., blz. 5.

7) Sollier, t. a. p., blz. 6 e. v.

defect zich slechts uit als zonderlingheid, prikkelbaarheid e. d. Wat men gewoon is achterlijken te noemen, zijn volgens Winkler de lichte imbecielen en de zware debielen. Doch hij hecht weinig waarde aan zijn indeeling, die trouwens berust op het vage begrip „graad van ontwikkeling."

De oudste pogingen leggen de spraakontwikkeling aan een indeeling ten grondslag (Esquirol, Dubois d'Amiens). Hoe gebrekkiger de spraak, des te lager trap van ontwikkeling, meenen zij, en de diepste idioten leeren geen enkel woord spreken. Dit laatste moge waar zijn en ook, dat iemand van normale ontwikkeling gemakkelijk en vlot spreekt, doch de gewone ervaring is reeds voldoende om te doen inzien, dat de babbelaars niet de verstandigsten en de zwijgers niet de domsten zijn. Microcephalen (kleinhoofdigen) zijn doorgaans druk van spraak, hydrocephalen (waterhoofden) meestal in zich zelf gekeerd; toch zijn de laatsten doorgaans meer ontwikkeld dan de eersten.

Ziehen grondt zijn verdeeling op de meerdere of mindere geschiktheid tot het verwerven van voorstellingen.

Het diepst is echter Sollier in het wezen der zaak doorgedrongen. De *aandacht* noemt hij „la clef de voûte du développement intellectuel" en als basis zijner verdeeling neemt hij den graad van *oplettendheid*, waartoe de zwakzinnige in staat is. Zoo komt hij tot de onderscheiding in: 1° zware idiotie (algeheele onmogelijkheid tot aandacht), 2° eenvoudige idiotie (zwakke en moeilijk te vestigen aandacht) en 3° imbeciliteit (onstandvastige aandacht)[1]. De lichtere vormen van zwakzinnigheid, wat hij noemt de debielen of „simples d'esprit", vallen — jammer genoeg voor ons — niet in het kader van zijn werk. Niettemin is voor de studie der achterlijke kinderen het boek van Sollier van de grootste beteekenis, omdat hij uitvoeriger en nauwkeuriger is dan iemand anders in het aangeven der psychologische momenten, op welke het aankomt. Heel veel van wat hij over idiotie en imbeciliteit schrijft, vindt men op verkleinde schaal bij de achterlijken terug. Het is verder de verdienste van Sollier, dat hij tusschen idioten en imbecielen een ander dan een kwantitatief verschil heeft leeren vinden. Hij is de ontdekker van twee uiteenloopende typen van aangeboren zwakzinnigheid, die niet maar verschillen in *omvang* van verstandsontwikkeling, doch vooral *kwalitatief* verschillen, in den *aard* huns geestes. Het eene type, het idiotentype, kenmerkt zich door geen of weinig aandacht, het andere, het imbecielentype door een fladderende aandacht.

Een idioot is stil, spreekt weinig, staat passief tegenover zijn omgeving, is moeilijk tot inspanning te prikkelen, beweegt zich niet of weinig; een imbeciel is druk, babbelt maar raak, is gevoelig voor prikkels, hopeloos oppervlakkig, wispelturig. *Een idioot komt niet tot ontwikkeling, omdat zijn aandacht voor niets te wekken is; een imbeciel niet, omdat zijn aandacht steeds van 't een op 't ander vliegt.* Men kan een idioot leeren een koord te vlechten, en als men hem dan aan 't werk zet, gaat hij machinaal voort, zonder een enkele fout te maken; hij

1) Sollier, t. a. p., blz. 20.

kan 't niet anders dan goed doen. Een imbeciel kan men 't ook leeren, maar zonder onafgebroken toezicht laat hij het weldra in den steek of hij verknoeit de boel.

Beide typen vindt men terug onder de achterlijken, óók onder die minderwaardigen, die het gewone schoolonderwijs nog wel zoowat mee kunnen maken.

A. B., op 14-jarigen leeftijd uit de hoogste klasse (12de halfjaar) ontslagen, wel met heel slechte cijfers, maar toch nog met een getuigschrift. Is dus niet in den gewonen zin achterlijk. Taalfoutenschrijver eerste klas. 't Schriftelijk werk wordt gedurende het eerste kwartier, zoowel wat vorm als wat inhoud betreft, redelijk verzorgd, doch verloopt daarna in een knoeiboel. Met soms allermalst-plotselinge slotzinnetjes legt hij de pen neer en gaat spelen met den veelzijdigen rommel, waarmee zijn zakken steeds gevuld zijn. Veelvuldig komt verwisseling van opvolgende letters in het schriftelijk werk voor. Zijn fouten ziet hij steeds, als hij er op gewezen wordt. Rekenen gebrekkig, becijferingen immer foutief; door onoplettendheid oppervlakkig in al zijn weten. Hij meent de zaken terstond te begrijpen, wil overal over praten, doch weet niets grondigs. Doet net, waar hij lust in heeft. Onder krachtige en zaakkundige leiding is hij behoorlijk, gedienstig, aanhankelijk zelfs, maar hij moet toch steeds wezen onder 't controleerend oog van den meester. Toen een tijdelijke onderwijzeres in z'n klasse stond, plaagde hij de juffrouw stelselmatig met z'n streken en z'n lachgezicht. Geen medelijden, meermalen betrapt op dierenplagen en ook op kleine diefstallen. Vroeger spijbelaar. IJdel. Weinig nadenken over de gevolgen zijner daden. Impulsief. Op een Zondagmiddag kwam hij voorbij de school en sloeg met z'n wandelstokje zoo maar zeven ruiten in! Den volgenden morgen bekende hij volmondig.

„Hoe kwam je daar nu toch bij?"

„Ik kreeg in eens zoo'n trek om de ruiten in te slaan."

„En dee je 't toen óók maar?"

„Ja meester."

Een oudere broer heeft zoo ook al eens brand gesticht. Een broer van z'n vader leidt een avontuurlijk zwervend leven, is nu in Amerika.

Schedel klein, tanden vaneenstaand.

Deze jongen is een debiel van het imbecielentype.

F. M., 14 jaar, zit in de 8ste halfjaarsklasse, een kalf van een jongen, haalt nooit streken uit, maakt zijn werk minutieus netjes, maar gebrekkig van inhoud, rekent droevig, kent nauwelijks de tafel van vermenigvuldiging. Groote oogen met weinig leven er in. Groot hoofd, vermoedelijk onanist.

Deze jongen vertoont het idioten-type.

Het is de verdienste van Sollier, deze beide typen scherp te hebben doen uitkomen. Hoewel hij 't alleen gedaan heeft voor de zware vormen, geldt de onderscheiding voor het geheele gebied der aangeboren zwakzinnigheid, ook voor de achterlijken en voor de nog lichtere vormen, die onder de gewone schoolbevolking voorkomen en wier psychologie door den onderwijzer zoo vaak niet voldoende wordt gekend.

Dat Sollier's inzicht niet door alle psychiaters ten volle gedeeld kan worden (bij ons maakt o. a. Jelgersma het bezwaar, dat Sollier het ethische defect te veel aan het imbecielentype verbindt en meent Winkler, dat hij de weinige bewegelijkheid te uitsluitend aan het

idiotentype toeschrijft)[1] is waarschijnlijk te wijten aan de vrijwel onbegrensde verscheidenheid der individueele verschijnselen en aan het gemengd voorkomen van beide typen.

Voor we van dit eerste gedeelte — begrenzing en indeeling — afstappen, willen we nog een tweetal opmerkingen maken.

De eerste om te wijzen op *den eigenaardigen climax*, die er is in de maatstaf van verdeeling der zwakzinnigen. In de reeks: spraak (Esquirol) — voorstellingen (Ziehen) — aandacht (Sollier, Bierens de Haan) treedt een steeds voortgaande verdieping van psychologisch inzicht aan den dag, die leidt in de richting van het *persoonsbesef*[2].

Een tweede opmerking geldt het gemis aan eenheid in de terminologie bij de verschillende schrijvers. Tal van termen worden in uiteenloopende beteekenissen gebezigd. Zwakzinnigheid bijv. is bij Ziehen het woord voor idiotie, imbeciliteit en debiliteit te zamen; bij Emminghaus is het synoniem met imbeciliteit, bij Fuchs met achterlijkheid. Dit gemis van eenheid bevordert ook het opduiken van allerlei nieuwe, soms zeer eigenaardige terminologiën, zooals bij ons die van den heer Van Wijhe, die onderscheidt in achterlijke en zenuwachtige kinderen en tot de laatsten ook de idioten en imbecielen rekent[3].

II. *Karakteristiek der beide hoofdvormen.* Zooals we reeds zeiden, zijn de achterlijken te brengen tot twee typen, die in zwakke proporties de eigenaardigheden vertoonen van de idioten aan den eenen, van de imbecielen aan den anderen kant.

Het eerste type kenmerkt zich, doordat de aandacht van deze kinderen zoo moeilijk *op te wekken* valt, het andere doordat hun aandacht zoo moeilijk bij een zelfde zaak *te bepalen* is. Gevolg is in beide gevallen een gebrekkige ontwikkeling. Van beide typen ziet men kinderen, die slechts weinig achterblijven en nog wel een hoogere klasse bereiken en eveneens zijn er van beide soorten, die in de lagere klassen blijven hangen of de school verlaten, omdat er toch niets van terecht te brengen is. Het kenmerkend onderscheid betreft dus niet *den graad* der achterlijkheid. Toch springt van het imbecielentype de achterlijkheid niet zoo spoedig in het oog als van het idiotentype. Vooreerst vertoonen de eersten zelden zulke lichamelijke degeneratie-teekenen als de anderen. En dan maken hun spraakzaamheid en levendigheid, hun neiging tot grootspreken en hun momenteele oplettenheid — waardoor soms zelfs snedige opmerkingen loskomen — dat oningewijden ze aanvankelijk psychisch hooger aanslaan, dan ze verdienen. Eerst

---

[1]) Arno Fuchs, Schwachsinnige Kinder. Gutersloh 1899, blz. 65: Erkennende de verdienste van Sollier door het op den voorgrond plaatsen van de aandacht, meent hij, dat „nicht die Unbeständigkeit der Aufmerksamkeit, sondern die Sucht, die Aufmerksamkeit auf ungehörige, triviale, verbotene Dinge zu richten, das Hauptcharakteristikum der Imbecilen" is.

[2]) Hier zij verwezen naar mijn opstel: „Tweeërlei Zielkunde", Vaktijdschrift v. O., III. blz. 280 e. v.

[3]) Bode der Heldring-gestichten, 15 Aug. 1899 en 15 Febr. 1900. Zie ook mijn critiek daarop in 't Vaktijdschrift v. O., III. blz. 249 e. v.

gaandeweg blijkt, hoe oppervlakkig en onbeduidend, vergeetachtig en knoeierig ze zijn

Doorgaans worden deze kinderen vóór de schooljaren dan ook niet door de ouders als minderwaardig herkend. Wel zijn ze vaak lastig, vermoeiend en ongehoorzaam, maar anders — „nee-maar, bij-de-hand dat-i is . . . !" Eerst in de school, waar ARBEID en TUCHT het leven beheerschen, komt het gebrek aan den dag. Zoo aanstonds komen we hier op terug.

Met het andere type is het andersom; hier valt de achterlijkheid van stonde aan op. Niet alleen heeft de onderwijzeres der laagste klasse deze klanten al heel spoedig ontdekt, maar ook van de moeder hoort men, dat het kind altijd al zoo'n beetje „zoetelijk" is geweest, ze zag dadelijk, „dat het een beetje anders was dan de anderen." Spelen en lachen doen ze zelden. Voor trara-retjes, geluidjes, speelgoed, lachjes en praatjes van de moeder blijven ze abnormaal lang onverschillig. „We dachten eerst, dat het kind doof was", zegt de moeder. Bedwateren geschiedt nog jaren lang. Ze blijven lang onzindelijk. Ook in de school zijn ze dikwijls onzindelijk. Ze vergeten eenvoudig te vragen om naar achter te mogen. De tanden komen laat. Ze leeren heel laat spreken en loopen en dan meestal nog gebrekkig. Ook de andere bewegingen zijn onvolkomen. Ze zitten òf niemendal uit te voeren, òf ze verrichten eentonige, doellooze, automatische bewegingen, bijv. met het hoofd wiegen.

Het alles beheerschende kenmerk is de uiterst beperkte aandacht, zooals op de schoolbanken al aanstonds blijkt. Ze zitten maar stilletjes voor zich uit te turen. Als de juffrouw ze aanspreekt, hooren ze 't niet. De rekenblokjes blijven onaangeroerd liggen, zoolang de juffrouw zich niet persoonlijk met *hen* bemoeit. Ze weten langen tijd niet, waar ze pet of hoed moeten hangen; eerst door langdurige, dagelijks herhaalde aanwijzing komen ze er achter, doch als de pet dan eens verhangen is, en ze vinden hem om twaalf uur niet op de oude plaats, dan kunnen ze hem niet zelf terug vinden, al hangt hij er slechts drie kapstokken vandaan. Schrijven en teekenen lijkt meestal nergens naar. Als ze een letter eenmaal te pakken hebben, kunnen ze een half uur lang onafgebroken diezelfde letter doorschrijven, een heele lei vol, zonder de minste wijziging. Weinig zelfvertrouwen bezitten ze en heelemaal geen initiatief. Als er verteld wordt, zitten ze wel te luisteren, maar ze begrijpen het verhaal niet. Hoogstens enkele losse momenten er uit. Als men hen iets vraagt, zeggen ze òf niets, òf iets verkeerds, òf dat ze het niet weten. Levendige, nabootsende gebaren, het vertoonen der voorwerpen en het verrichten der bewegingen, kleurige duidelijke afbeeldingen zijn allereerste voorwaarden om hun aandacht eenigszins te boeien.

Geheel anders is het doen en laten van de achterlijken van het imbecielen-type. Hun aandacht — afgezien van de intensiteit — is gekenmerkt door omstandvastigheid, intermitteerend is ze, zegt Sollier. Zonder merkbaren overgang gaan ze van 't een op 't ander over. Ze

laten u twee-, driemaal 'tzelfde vragen vóór ze zoowat weten, waar ge 't over hebt en dan maken ze zich met een onbeduidendheid van 't antwoord af. Of ze meenen na twee, drie woorden uw bedoeling reeds begrepen te hebben en antwoorden al, vóór ge nog uitgesproken hebt. Het antwoord raakt dan natuurlijk doorgaans kant noch wal. Ze vallen u in de rede, spreken voor de beurt, brengen een jonge onderwijzeres de wanhoop, of althans de ontmoediging nabij, vermoeien ook den ervarene. Ze vragen over alles, maar vragen zonder zin en leiden de klasse uit de richting, waarin *gij* stuurt. Soms wachten ze niet eens het antwoord op hun vragen af. Ze zijn nieuwsgierig tot in 't bespottelijke. Iedere kleinigheid leidt hen af. Onophoudelijk zitten ze te draaien en hun buren te hinderen. Honderdmaal zegt men hen 'tzelfde zonder ander gevolg, dan dat ze een oogenblikje zich aan uw gebod houden: het volgende oogenblik zijn ze 't alweer vergeten. Schade noch schande kan hen wijs maken. Ze zijn zoo weinig vatbaar voor *ervaring*. Straf en berisping werken slechts kortstondig. Ze zijn moeilijk aan tucht te wennen.

En aan geregelden arbeid nog minder. „Arbeid is de meest concrete uiting van willekeurige opmerkzaamheid", zegt Sollier. In hun werk openbaart zich het duidelijkst, tot welken graad de willekeurige opmerkzaamheid dezer achterlijken defect is. Meestal beginnen ze met ijver, onder den indruk van de nieuwheid der versche bezigheid. Doch al gauw is de belangstelling aan het vervloeien, het werk wordt afgeknoeid of gestaakt. Soms zijn 't uitwendige omstandigheden, die afleidend inwerken, soms alleen de eigen gedachtenstroom. Zonder aanhoudende, geduldige contrôle en aanmoediging en telkens vernieuwde belangstelling van den kant des onderwijzers komt er nooit wat van hun werk terecht. Toch meenen ze alles te kunnen en pakken alles aan óók. Het begin en het eind zien ze, maar de lange reeks van te overwinnen moeilijkheden, welke daartusschen ligt, zien ze niet. Terwijl ge nog pas halverwege zijt met de bespreking van een teekenplaat, begrijpen zij al lang, hoe het moet en zijn ze al begonnen. Ook buiten de school hetzelfde verschijnsel. Van alles beginnen, niets volbrengen.

Dezen zijn ten minste nog bezig en al doen ze alles slecht, ze *doen* toch wat. Maar er zijn er ook, die maar niet aan den gang komen. Eerst hebben ze allerlei nonsens-dingen te doen, touwtjes instoppen en knikkers van den eenen zak in den anderen overbrengen, onnoodig neussnuiten, boeken recht in 't kastje leggen, een schoenriem vastmaken of losmaken en men weet niet wat ze al meer voor op dat moment totaal overbodige dingen bij de hand hebben. 't Is om tureluursch te worden. Zijn eindelijk al die besognes verricht, meen dan niet, dat het werk nu zal beginnen. „Meester, wat moeten we doen?" Ge beheerscht u en legt nog eens, althans het begin, uit. Goed, 't zal gaan. Hij kijkt bij z'n buurman. „Jò, je doet fout." En met 'n opzwaai van z'n arm: „Meester, hij doet fout." Uw aansporing, om nu zelf maar eens te beginnen, heeft tot resultaat, dat als ge na een poosje weer eens bij hem terug komt, hij — nog niets af heeft. Dit zijn de

lui, die overal critiseeren, een iegelijk weten te zeggen, hoe het eigenlijk moet, het steeds beter weten dan een ander, die iedereen met hun gezelschap en hun opmerkingen lastig vallen, die toekijken en babbelen als 'n ander werkt, zelf geen slag uitvoeren en 't toch verbazend druk meenen te hebben. Waarlijk niet alleen onder de kinderen ontmoet men dit type. Dit soort imbeciel-achtigen komt echter veel minder voor, dan de éérst geschetste[1]).

Met dit onvermogen bij de imbeciel-achterlijken tot geregelden arbeid, tot een zich schikken in het regelmatige tuchtleven der school, met hun zwervende aandacht en hun behoefte aan afwisseling, is in volkomen overeenstemming hun liefhebberij voor spijbelen. Zij zijn de *bona-fide*-spijbelaars. Ze doen het niet, om den meester te plagen, noch omdat de staat hunner kerfstok het voorloopig ontwijken van de school raadzaam maakt, noch ook omdat ze 't op school vervelend vinden, doch alleen omdat ze er lust in hebben. En daarmee uit. Als 't ze verveelt, komen ze van zelf wel weer terug, indien althans de sterke arm het proces niet versneld heeft. Dan komen ze heel „gemoedereerd" weer aanzetten, bekennen direct, op de vraag waarom antwoorden ze kalm: „Zoo maar" en na een half uur is 't weer, of er niemendal gepasseerd is. Ze hóúden er niet van om op elke slak zout te leggen! Slechts bij aanhoudende waakzaamheid van de zijde der school en bij krachtige medewerking van de ouders is op den duur deze spijbelarij er uit te krijgen. Maar in vele gevallen gelukt dit beslist niet. Het hoort tot hun wezen. Later worden dit de jongens die bij hun baas vandaan loopen, de dienstmeisjes die het nergens kunnen uithouden, de matrozen die deserteeren of de kantoorbedienden die met een betrekkelijk klein bedrag uit de kas er van doorgaan. Bij sommigen komt deze oude spijbelzucht later af en toe weer boven, — ook als ze nette, behoorlijke, ordentelijke menschen zijn geworden —, in den vorm van een bij korter of langer tusschenpoozen opkomenden drang naar vrijheid en verandering, die totaal ongemotiveerd is. Ze verlaten het huis, waar ze alle gemakken van het dagelijksch leven en een kring van liefdevolle verwanten hebben, om — vaak zonder geld en zonder plan — een zwerftocht aan te vangen, die meestal eindigt doordat de politie of familieleden hen in berooiden staat weer huiswaarts brengt. Doch als de gevallen erger zijn, vindt de maatschappij zich later met deze onverbeterlijke spijbelaars opgescheept in den vorm van orgeldraaiers, scharenslijpers, vagebonden, prostituées, internationale flesschentrekkers, en welke vormen er verder mogen bestaan van datzelfde ééne type, dat leeft op kosten van 't geheel en zich immer weet te onttrekken aan elken degelijken arbeid en elken band.

Hierin komt scherp een ander verschil uit tusschen de achterlijken der beide typen. Tot hiertoe hebben we de imbeciel-achterlijken nog slechts van een tot zekere hoogte goedaardigen kant laten kijken. Doch niet alleen lastig en vermoeiend zijn ze, ook plagerig, gemeen, tot gevaarlijk toe, kunnen ze worden. Ruiten inslaan, boeken, banken en

1) Sollier, t. a. p., blz. 77.

muren beschadigen, anderen kinderen overlast aandoen, koppig, onverschillig en brutaal zich gedragen met daden, woorden en blikken, liegen, ruwe en gemeene taal voeren, onzedelijke handelingen plegen en er andere kinderen toe overhalen — dit alles komt bij deze kinderen voor. We komen hier nader op terug bij 't gevoelsleven. Men kan al deze wanbedrijven samenvatten als *tegen de gevestigde orde en den behoorlijken gang van zaken gericht.* 't Is alsof ze zich verzetten tegen de samenleving, gedreven door een instinctmatigen afkeer van regelmaat en tucht. Bij de achterlijken van het idiotentype komt zoo iets niet voor. Eigenaardig wordt dit verschil weergegeven door Sollier, waar hij de idioten noemt *extra-sociaux*, staande *buiten* de samenleving, de imbecielen daarentegen *anti-sociaux*, *tegen* de samenleving. Hier dient echter bij opgemerkt, dat tal van lichte imbecieltjes deze anti-sociale neigingen slechts in geringe mate vertoonen en dat er allerliefste, aanvallige, teerhartige kinderen bij zijn. Is *anti-sociaal* voor velen wel *typeerend* doch te *sterk*, *niet-sociaal* — dus egoïstisch — zijn ze allen wel.

III. *Psychische en lichamelijke symptomen.* — 1. *Intellectueel leven.* a. *Gewaarwordingen.* De zintuigen zijn bij achterlijke kinderen in vele gevallen niet normaal, en indien ze dit wel zijn, kan veelal een te groote of een te geringe gevoeligheid voor zintuigelijke prikkels geconstateerd worden.

Bij verscheidene achterlijke kinderen heb ik kortzichtigheid en scheelheid waargenomen, soms vergezeld van nog andere afwijkingen: aangeboren cataract, hangende oogleden, hoornvliesontsteking.

Hardhoorigheid komt minder vaak voor. Veelal is deze niet toe te schrijven aan een gebrek van het gehoororgaan, doch aan absentie van aandacht, z.g. psychische doofheid. Neus-, keel- en ooraandoeningen leiden vaak tot physische hardhoorigheid. Hierdoor wordt ook in de hand gewerkt het doffe of harde spreken, waardoor verscheidene achterlijken zich kenmerken.

De reuk is bij sommigen scherp, bij velen zwak of geheel afwezig, bij nog anderen — uitsluitend van 't imbecielentype — wisselt prikkelbaarheid af met reukeloösheid. Dit staat geheel met den psychischen toestand van het oogenblik in verband.

Met den smaak is 't evenzoo. Bij het idiotentype zijn de smaakgewaarwordingen meestal zwak. Ze hebben aanleg tot gulzigheid, doch de kwaliteit van wat ze eten, kan ze minder schelen. Bij het imbecielentype is 't meest andersom; die hebben aanleg tot lekkerbekkerij. Soms staat het al of niet begeerlijk zijn van spijzen minder met den smaak dan met het uiterlijk in verband. Zoo nam ik bij een zeer net, minutieus, proper imbecieltje waar, dat hij alle donker gekleurde spijzen als spinazie, andijvie, gedroogde appelen en pruimen, stroop e. d. weigerde, eenvoudig omdat ze hem op 't oog niet aanstonden. Zuur en bitter wordt meestal onaangenaam, zout en vooral zoet aangenaam gevonden. Graden van zoetheid werden door een imbeciel onderscheiden door „boel suiker in” of „beetje suiker in.”

Tastgewaardingen zijn veelal weinig scherp; over ruw, zacht, glad e. d. spreken achterlijken eerst laat. Voor pijn en temperatuurverschillen zijn sommigen zeer, anderen weinig gevoelig. Omtrent temperatuursgewaarwording deed ik een eigenaardige waarneming bij een achterlijken jongen van negen jaar. Zooals men weet, wordt door normale personen hevige koude en hevige warmte op een zeker punt als gelijksoortige gewaarwordingen ervaren. Ditzelfde deed zich bij bedoelden knaap reeds voor op een temperatuur van ± 36° C. Als hij in een bad ging van deze temperatuur, iets warmer dan hij gewoon was, noemde hij het *koud*, hoewel hij anders zeer goed warm en koud onderscheidde en benoemde.

Het spiergevoel, de gewaarwordingen van spiercontractie, zijn veelal beneden de normale helderheid, waarin een der oorzaken gelegen is van het minder juist verrichten van allerlei bewegingen (loopen, spreken, aangezichtsbewegingen).

b. *Voorstellingen en begrippen.* Het voorstellingsleven der achterlijken is overwegend *concreet* en wel *visueel-concreet.* En in dit visueele treedt weer de *beweging* (*vorm* en *grootte* inbegrepen) op den voorgrond, *getal* en *kleur* daarentegen sterk op den achtergrond. In hoofdzaak is het wereldje der achterlijken er een van bewegingen. Het is opmerkelijk, met welk fijn gebaar zij hun gebrekkige mondelinge mededeelingen door beeldende mimiek kunnen aanvullen: de *kenmerkende lijn* van de beweging of van den vorm geven ze weer met expressieve handbeweging. Dit op den voorgrond treden van het bewegingselement in de gezichtsvoorstellingen komt geheel overeen met het geschetste karakter huns geestes: getal en kleur zijn stabiel en abstract, vorm en beweging is afwisselend en concreet. (Men bedenke, dat vormvoorstellingen berusten op bewegingsvoorstellingen). Zoowel de getal- als de kleurvoorstellingen blijven dan ook doorgaans zeer lang op lagen trap. Het leeren onderscheiden der hoeveelheden is misschien het allermoeilijkste van het onderwijs aan achterlijken. Jaren kan het duren, voor ze tot 10 kunnen rekenen. Met aanwezige voorwerpen lukt het ten slotte, maar met afwezige of onbenoemde hoeveelheden blijft het tobben of het wordt machinaal, louter klankassociatie.

Van de kleuren wordt het eerst en het best rood geleerd. Daarop volgen geel, zwart en wit. Groen en blauw eerst veel later, bruin en grijs eveneens. Groen en blauw worden nog langen tijd verward.

Weken aaneen deed ik vergeefsche pogingen om een achterlijk kind van 8 jaar rood en geel te leeren onderscheiden en te benoemen. Een vorige onderwijzeres had hem wel de namen geleerd, maar hij benoemde geen enkele kleur goed. Eindelijk waren we zoo ver, dat hij een aantal roode en gele vierkantjes goed wist te sorteeren als ik eerst van elk een had neergelegd; dan bracht hij geregeld rood bij rood en geel bij geel. Maar als ik een rood of een geel voorwerp aanwees en vroeg, „hoe is dat?" dan kwamen er steeds foutieve antwoorden. Totdat ik op het denkbeeld kwam, om de vormvoorstellingen te hulp te roepen en voor iedere kleur een *standaardvoorwerp* te nemen. En toen kregen we houvast. Een bepaald boek was rood. En aan dit boek werd nu voortaan elk rood voorwerp *getoetst.* „Zelfde precies", vond hij en dan was het rood. In gevallen van twijfel of vergis-

sing kwam het roode boek controleerend te hulp. Zoo werd de lampekap het standaardvoorwerp voor geel, de kachel voor zwart, het tafellaken voor wit. Later kwam er z'n paard bij voor bruin, de kamerplanten voor groen en de kiel van zijn harlekijn voor blauw. Met groen en blauw vergist hij zich na maanden nog gedurig en moet nog steeds vergelijking met de voorwerpen plaats hebben.

Overigens zijn de gezichtsvoorstellingen doorgaans helder. Ze herkennen personen, die ze langen tijd geleden gezien hebben. Portretten worden vlot herkend. Platen worden juist opgevat. Een achterlijk jongetje van 9 jaar, dat éénmaal per boot gereisd had, liet ik een plaatje van een scheepsdek zien en terstond begreep hij het. Alle dingen uit de dagelijksche omgeving leeren ze onderscheiden, gebruiken en benoemen; vooral die van het imbecielen-type kunnen het hierin bijzonder ver brengen.

Alle andere soorten van voorstellingen, die in concreetheid bij de gezichtsvoorstellingen achterstaan, worden veel moeilijker verworven[1]). Hun muzikaal gehoor is meestal — behoudens uitzonderingen in tegengestelde richting — zeer onvolkomen. Dierengeluiden worden vrij vlug onderscheiden en nagebootst; hier zit dan ook weer beweging, vorm in. Ruimtevoorstellingen ontwikkelen zich ook vrij regelmatig, tijdbegrippen daarentegen uiterst gebrekkig. Nu, vandaag, vanmorgen, gisteren, eergisteren, vroeger, morgen, overmorgen, al deze voorstellingen blijven langen tijd achterwege. De woorden worden eerder geleerd dan hun beteekenis en daardoor vaak allermalst gebruikt. De voorstellingswijze moet hier weer zoo concreet mogelijk zijn. „Als Jan één keertje geslapen heeft, dan gaan we met het spoor, morgen." Overmorgen is nog twee nachtjes slapen. Een verre toekomst wordt aangeduid met een heele boel nachtjes slapen. Duidelijk blijkt, dat voor achterlijke kinderen de tijd in de toekomst gemakkelijker te vatten is, dan die in 't verleden. Dit staat ten deele hiermee in verband, dat hun phantasie sterker is dan hun geheugen Ze leeren eerder wat *morgen*, dan wat *gisteren* is. Langen tijd wordt al het verleden door *gisteren* aangeduid. Slechts door geregelde dagelijksche oefening, door iederen dag te herinneren aan een markant feit van gisteren, en door te spreken over iets, dat morgen zal gebeuren, worden deze voorstellingen langzamerhand scherper. De dagen van de week leeren ze ook zeer moeilijk aan. Men begint met de dagen, die bepaalde vaste zichtbare kenmerken hebben. Zondag — mooie kleeren aan, niet naar school, niet werken. Zaterdag — maar één keertje naar school, 's avonds in 't bad, morgen Zondag. Maandag — mooie kleeren niet weer aan, weer twee keertjes naar school, dus tegenstelling met gisteren, Zondag. Woensdag óók weer één keertje naar school. Dan het rijtje maar machinaal van buiten leeren en van alle dagen vragen, welke dag het nu is, en welke morgen en gisteren. Op de klok zien leeren velen nooit. Wel

[1]) Het komt evenwel voor, dat juist de vorming der gezichtsvoorstellingen achterlijk is. „Nu eens zijn het de gezichts-, dan weer de gehoors-, dan weer de tastvoorstellingen, die laat tot ontwikkeling komen", geeft Ziehen als zijn ervaring. (Artikel „Schwachsinn" in Reins Encycl. Handbuch VI, blz. 561).

leeren ze, waar de wijzers staan, als ze naar bed moeten of als het etenstijd is.

Het historische besef in 't algemeen is slecht ontwikkeld. Een kind wil vaak niet gelooven, dat het ook zoo klein geweest is als kleine zusje. 't Lacht er om en zegt meesmuilend, met vooruit gestoken hoofd schuddend: „Neen, niet waar, hoor!" Dat iets vroeger anders is geweest dan nu, ontgaat hun. Het is noodig hieromtrent telkens waarnemingen te laten doen. (Groeien van planten, eigen groei met streepjes aan den muur, zijrupsen kweeken, naar huizenbouw in de buurt gaan kijken, enz).

Begrip van geldswaarde ontstaat ook zeer langzaam. Wel kunnen ze de muntstukken goed leeren onderscheiden. De wind wordt persoonlijk gedacht: „Zit de wind in den molen?" „Màg de wind wel de bladen afwaaien?" Familiebetrekkingen worden moeilijk opgevat. De voornamen worden spoedig geleerd. Dat het kind behalve zijn voornaam nog een tweeden naam heeft, blijft langen tijd een vreemde geschiedenis. Als de achternaam toevallig een beteekenis heeft, bijv. Van der *Stok*, dan kunnen ze maar niet dien „stok" kwijt raken.

Op een schoolwandeling zei een jongetje tegen me: „Meester, hier woont een oom van me." „Zoo, hoe heet je oom dan, net als jij?" „Neen meester, hij heet Peereboom." Een achterlijke jongen van 't imbecielen-type, die er naast loopt, begint in eens te schateren van de pret. „Peereboom! Jongens, z'n oom heet Peereboom!" En dadelijk gaat hij bij al de rijtjes met uitbundige pret het moppige geval vertellen. Den volgenden dag, bij de bespreking der wandeling, vond hij het geval nog even komiek.

Hoe algemeener en abstracter de voorstellingen en begrippen worden, des te duidelijker blijkt de ongeschiktheid der achterlijken, zich los te maken van wat voor oogen is. Het begrip eigendom bijv. blijft rudimentair, doch wordt door een concreet kenmerk vervangen. Een achterlijk kind, dat bij mij wordt opgevoed, stelt als criterium voor eigendom, of hij de dingen mee mag nemen, als hij weer naar z'n ouders gaat. „Mag Jantje meenemen met spoor?" Daar echter de *woorden* voor de algemeene begrippen vrij gemakkelijk geleerd worden, gebeurt het vaak, vooral bij wat hooger ontwikkelde imbecielen, dat hun geestelijk onvermogen tot dieper opvatting verborgen blijft onder hun gepraat. Door eenvoudige tusschenvragen komt echter ras hun defect uit. Dit verschijnsel treft men in alle graden aan, van de schoolbanken tot de Tweede Kamer. Menig politiek tinnegieter en menig debater in openbare vergaderingen behoort tot dit type. En vaak *meenen* ze in ernst, de wijsheid in pacht te hebben.

Een ander gebrek in hun voorstellingsvorming is de langzame en gebrekkige wijze waarop de elementen, verkregen door middel der verschillende zinnen, tot één geheel samensmelten. Kleur, vorm, grootte, zwaarte, hardheid, smaak, al deze dingen blijven veel langer op zich zelf staan dan bij normale kinderen. Vooral geldt dit van de achterlijken van het imbecielen-type. Op zeer eigenaardige wijze komt dit aan het licht in het zinsbedrog der *spierillusie*.

Wanneer men twee voorwerpen van gelijk gewicht, maar van ongelijken

inhoud in de handen neemt, *schijnt het kleinste het zwaarst.* Zelfs als men *weet*, ja er zich op 't oogenblik zelf door weging van overtuigt, dat beide voorwerpen even zwaar zijn, *blijft* de illusie voortduren. Dit zinsbedrog doet zich bij elken volwassene voor, echter niet bij kinderen beneden 6 à 7 jarigen leeftijd. Deze noemen de ongelijke voorwerpen even zwaar, of het grootste het zwaarst, doch nooit het kleinste het zwaarst. Bij blinden treedt deze spierillusie veel later op dan bij zienden *en evenzoo bij achterlijke kinderen.*

Het verschijnsel zelf wordt verklaard door de ontwikkeling van het associatieve verband tusschen de gewaarwordingen. In het eerste stadium van ontwikkeling van het kind is er strenge scheiding tusschen de verschillende zintuigelijke werkzaamheden. De velerlei herhaalde en telkens gewijzigde gezichts-, gehoors-, tast- en spiergewaarwordingen worden ieder op zich zelf gaandeweg scherper, maar blijven nog los naast elkander staan. Eerst later beginnen deze afzonderlijke gewaarwordingen zich innig te verbinden tot voorstellingen der *dingen.* Deze ontwikkeling staat in innig verband met den groei der hersenschors.

Zoo ontstaat ook, dank zij de veelvuldige gelijktijdige waarneming van de grootte en de zwaarte der voorwerpen, een associatie tusschen deze gezichts- en deze spiergewaarwording, die na verloop van tijd leidt tot het globale besef, dat grooter dingen zwaarder zijn dan kleine.

Wat gebeurt er nu, wanneer iemand voor twee ongelijke volumen geplaatst wordt, om deze te vergelijken naar hun gewicht? Geleid door het zooeven genoemde besef, zal hij meer spierkracht aanwenden om het groote dan om het kleine voorwerp op te tillen. Daar ze in werkelijkheid echter even zwaar zijn, schiet er bij het grootste een hoeveelheid niet-verbruikte kracht over, die de gewaarwording geeft van minder kracht te hebben aangewend, zoodat het groote voorwerp lichter schijnt. En deze illusie blijft zich met groote hardnekkigheid handhaven, zoolang we de voorwerpen *zien.*

Bij normale kinderen is deze vaste associatie tusschen grootte en zwaarte op zes à zevenjarigen leeftijd voltrokken, blijkens het in die jaren beginnende optreden der spierillusie. Bij achterlijke kinderen echter ontbreekt dit zinsbedrog vaak nog langen tijd. Bij een onderzoek, dat ik naar dit verschijnsel instelde in de drie laagste (halfjaars-) klassen mijner school, tellende 84 leerlingen, bleek het aantal gevallen, waarin deze illusie afwezig was, in de drie opeenvolgende halfjaren van 6 tot $7\frac{1}{2}$ jaar af te nemen van 47 tot 12%. Van de 84 onderzochte kinderen waren er 8, die reeds acht jaar of ouder waren en dus volgens hun leeftijd in een te lage klasse zaten en van deze 8 ontbrak *bij de helft* de spierillusie. Van de 10 leerlingen uit de 3de klasse, waarbij de illusie ontbrak, behoorden 7 tot de zwakke broeders en 3 waren middelmatig[1]).

c. *Associatie en reproductie.* Evenals deze associatieve opbouw der voorstellingen vertraagd en gebrekkig is, zoo is ook de associatie der voorstellingen en begrippen onderling onvolkomen. Er komt geen eenheid, geen structuur in de kennis van een achterlijke. Alles hangt los aan elkaar. Ze zijn over een bepaald onderwerp spoedig uitgepraat. Eenige visueel-concrete bijzonderheden komen boven en daarmee uit. Ze weten er wel meer van, maar het komt niet in 't bewustzijn; 't is niet met het bijeenbehoorende verbonden. Vandaar ook het springen van den hak op den tak en het oppervlakkige in hun praten. Voor zoover er associatie bestaat, berust deze hoofdzakelijk op gezichtswaar-

[1]) Uitvoeriger mededeelingen hieromtrent gaf ik in het Vaktijdschrift v. O., Jaarg. III, blz. 106 e. v.

neming. Een vertelling in beeldschrift volgen ze met plezier, vluchtig van het eene plaatje naar het andere jagende. Een vertelling aanhooren en volgen gaat echter bezwaarlijk of in 't geheel niet. Als er nu niets dan actie in is, weinig of geen zorg behoeft besteed te worden aan omschrijving van personen en toestanden, weinig overweging en veel plastisch gebaar, en dan niet te lang, dan lukt het nog wel. De gebrekkige associatie blijkt vooral in de onmogelijkheid om een verhaal geregeld terug te vertellen of een reeks samenhangende gebeurtenissen weer te geven. Een schoolwandeling of een bezoek aan de Diergaarde wordt heelemaal onderstboven gehaald. Het kind herinnert zich alles op zich zelf nog wel, als er over gesproken wordt, maar niet meer het verloop.

Toch is hier het verband van zeer aanschouwelijken aard: opeenvolging in de ruimte en den tijd. Zooveel te meer treedt het gebrek aan den dag, wanneer het verband berust op betrekkingen van oorzaak en gevolg, reden of doel, op logische verwantschap, op ethische overweging, enz. Onderstellingen worden meestal niet als zoodanig, maar als werkelijkheid opgevat. Zoo bezag ik met een achterlijk kind een plaat, waarop eenige kinderen weenende over den dood hunner moeder. De voorstelling was begrepen en ik vervolgde: „Als jou maatje eens dood was, dan zou jij ook wel verdriet hebben." Terstond betrok z'n gezicht en met angstig gebaar viel hij in: „Nee, hé, *niet* waar, maatje *niet* dood?"

Uit het voorgaande blijkt, dat bij a. k. voor een goed *geheugen* geen der voorwaarden volledig vervuld is: de voorstellingen niet helder, niet volledig en gering in aantal; de kennis niet volgens de lijnen van begrip, regel en wet gegroepeerd tot een samenhangend en overzienbaar geheel; en eindelijk de belangstelling met haar reproductieve beteekenis òf zwak òf snel wisselend.

Het best ontwikkeld is het gezichtsgeheugen. Voorwerpen, personen, bijgewoonde gebeurtenissen worden, soms zelfs met levendigheid, herinnerd. Het valt echter op, dat bijzaken onthouden en hoofdzaken vergeten worden. Het plaatsgeheugen is ook meestal vrij goed (weg naar huis vinden). De lettervormen komen er op den duur wel in. De behoefte aan een concreet herinneringsmiddel, een houvast, komt ook hierbij weer scherp uit. Evenals we dit zagen bij het leeren der kleuren, neemt een achterlijk kind ook bij het herinneren der letters nog zeer lang zijn toevlucht tot het normaalwoord, waaruit de letter geleerd werd. Als Jan de *k* niet meer weet te benoemen, zegt hij: „eik-k-k." De verbinding der letters tot woorden gaat uiterst langzaam vooruit. Van de bestaande boekjes voor 't aanvankelijk lezen zijn voor achterlijke kinderen nog het meest geschikt die van Noyons, doordat deze, afgezien van de nu en dan minder gelukkige keuze der normaalwoorden, langen tijd uitsluitend woordjes geven van één klinker en één medeklinker. De verbinding van woorden tot zinnetjes, het opvatten van een reeks woorden als een gedachte, gaat aanvankelijk ook uiterst moeilijk. Het beste is, elk zinnetje *af te beelden*. Ook kenmerkend is, dat ze de begrepen zinnetjes als werkelijkheid opvatten. „Het

meel is op", las en begreep mijn pleegjongetje en ging het toen in ernst aan m'n vrouw vertellen met de boodschap, dat het dienstmeisje ander moest halen. Een onschatbaar en onontbeerlijk hulpmiddel bij 't leesonderwijs is een letterplank met losse lettertjes. In Duitschland is men er over uit, een nieuw zeer eenvoudig lettertype in te voeren, een middenvorm tusschen druk- en schrijfletter, met vermijding van alle overbodige versieringslijntjes, welk plan in de eerste plaats aan de scholen voor a. k. ten goede moet komen [1]).

Bij het *schrijven* doen zich ook allerlei kenmerkende bijzonderheden voor. De gebrekkige waarnemingen en vage voorstellingen en het gemis aan controleerende aandacht blijken telkens. Spiegelschrift zoowel van enkele letters als van heele woorden; uitlaten, soms herhalen, maar vooral verwisselen van letters; geheel te onpas gebruiken van hoofdletters, en het door elkaar gebruiken van verwante lettervormen, komt op de grofste wijze voor, tot in de hoogere klassen toe.

Ik heb voor me liggen een teekening van een achterlijk kind van 7 jaar, uit de laagste klasse, twee jongetjes, met het onderschrift „leen en toon". Het woordje *leen* is compleet, doch de *l* is alleen voor een ingewijde te herkennen, doordat hij even groot is als de volgende *e*, maar vooral doordat het kind eerst met het potlood aan 't scharrelen geweest is, voor hij goed en wel met die *l* op dreef was; de twee *e*'s zijn normaal en aaneen, de *n* is misvormd en staat los. Daarop volgt een *t* in spiegelschrift. Blijkbaar wou het kind aan *toon* beginnen — voor dat *verbindings*woord *en* was de aandacht niet zoo levendig als voor den concreten *toon*, die nu aan de beurt kwam! — maar terwijl het daarmee bezig is, kwam toch het besef, — misschien doordat ik het onderschrift nog eens door de klasse zei, of doordat hij toevallig naar 't bord of naar z'n buurman zag, — dat het woordje *en* eerst moest. En nu laat hij die *t* van *toon* voor wat ze is en gaat terstond *en* schrijven. Dit komt er op met een *e* in spiegelschrift en een *n* met drie beentjes. Dit vreemdsoortige woordje „en" schrijft hij twee keer, op nagenoeg volmaakt gelijke wijze en dan is het klaar. Heel voldaan lei „Moos" z'n potlood neer. Dit staaltje is typisch.

Behalve deze fouten in de associatie en de reproductie der woordbeelden, kenmerkt het schrift der achterlijken zich door ongeregeldheden in den vorm, minachtig voor de lijntjes, afwisseling van groot en klein schrift, terwijl die van het imbecielentype op een ergerlijke wijze aan het slot aan 't knoeien kunnen raken. Altemaal verschijnselen welke verklaard worden uit de geschetste aandachtsgebreken.

Bij het schrift sluit zich het *teekenen* aan. In het teekenen van regelmatige figuren kunnen ze het door oefening soms evenver als normale kinderen brengen, vooral als het bij namaken blijft; aangeduide wijzigingen in een gegeven figuur brengen, mislukt gewoonlijk. Bij het beeldend teekenen komt hun aandachtsgebrek en *het gemis aan eenheid in de opvatting der dingen* weer scherp aan den dag. Hun teekeningen „rammelen", de deelen zitten nooit op hun plaats, er zijn er te veel of te weinig, vaak ontbreekt de omtrek (*het* middel om een totaalopvatting weer te geven!), bijzaken zijn met ongeëvenredigde zorg behandeld, enz. Enkele voorbeelden ter illustratie.

---

[1]) Zie Vaktijdschr. v. O., Jaarg. II. blz. 288.

De „toon en leen" van daar straks wandelen gezellig hand in hand, beide met enorme pet op zonder klep, *doch hoofd en romp zijn bij beiden één.* De armen en beenen zitten behoorlijk aan dit romp-hoofd vast, en evenzoo is het van oogen, neus en mond voorzien.

Ze gingen in de vacantie naar oom, wiens huis het volgend tafereel in het verhaal was, een huisje met een deur in 't midden, aan weerszij een raam met zes ruiten, een driehoekig dak met een raampje van vier ruitjes. Op dit zolderkamertje zouden de beide helden van 't verhaal slapen. Ik heb nu voor me twee teekeningen van a. k. van dit huisje. „Moos" heeft den omtrek van den voorgevel redelijk, het dak echter is met een wild-ongeregelde kromme lijn aangeduid. In den gevel staat iets te veel naar rechts de voordeur, behoorlijk met het bovenlicht er in, maar den drempel te hoog. *De ramen ontbreken beide.* En het dakvenster *zit in den rechterhoek* en heeft 4 × 3 ruitjes.

De tweede teekening, van een achterlijken jongen van 't imbecielentype, *heeft geen omtrek*; de deur (met een flinken knop) staat links, daarna de beide ramen, waarvan het éene behoorlijk zes ruiten heeft, het andere echter acht. En bovenaan vindt men het dakraampje met z'n vier ruitjes *en dit is in een hokje geteekend.* Dit hokje vervult vermoedelijk de plaats van het dak. Niet, dat het als dak is bedoeld, maar het is een stupied weergeven van het klakkeloos waargenomen feit, dat het dakraampje op 't bord ook in een hokje stond.

Hoe ver dit klakkeloos aanbrengen van onderdeelen soms gaan kan, merkte ik op bij een achterlijken jongen van 10 jaar, in de laagste klasse. Hij had een ventje geteekend met hoofd en lijf, aan het hoofd een neus en twee pluimen, aan het lijf één arm zonder hand en twee beenen met voeten. Ik maakte hem er opmerkzaam op, dat het ventje geen oogen had en zonder aarzelen neemt hij z'n potlood en zet twee kringetjes . . . . ter hoogte van de knieën!

Dit vrije, beeldende teekenen is van veel waarde voor het richtig beoordeelen van de voorstellingschat en den samenhang daartusschen, van het oordeel en de aandacht, van het geheugen en de phantasie. Zoo komt ook het verschil tusschen de beide typen van achterlijken duidelijk in hun teekeningen uit. Die van het idioten-type doen nooit anders dan nateekenen, of ze teekenen *geziene* voorwerpen uit het hoofd; van phantasie zijn slechts uiterst zwakke of heelemaal geen sporen te ontdekken. Die van het imbecielen-type teekenen alles, wat ge maar verlangt, doch men moet niet vragen hoe; ze maken soms heele tafereelen met allermalste combinaties en eindigen dikwijls met door den heelen boel den natten vinger of een paar dolle krassen te halen.

De tweeërlei *phantasiewerkzaamheid*, welke hieruit blijkt, geldt ook voor andere dingen. De phantasie der idiootachtigen is *beperkt*, die der imbecielachtigen *ongeregeld.* De eersten jokken zelden, de laatsten vaak; ze hakken op, ze maken van een onbeduidend voorval een interessante gebeurtenis, waarbij ze zelf vaak de mooie rol vervullen [1]). Hun overdrijving verraadt hen steeds — maar voor die overdrijving hebben ze zelf juist weer geen oog. Zelfs in de laagste klassen kan zulk een kind tijden lang voor de klasse staan vertellen, àl maar door,

[1]) Zie bijv. de beschrijving door mej. J. C. Tours van haar leerling Ko, een type van een imbeciel-achtigen achterlijke. Vaktijdschr. v. O., Jaarg. II, blz. 36 e. v.

hij rààkt niet uitgepraat. Op de speelplaats voeren ze het hoogste woord, *zij* kommandeeren, *zij* inventeeren „lolletjes”, hoe raarder en ruwer des te liever, maar nooit lang ’t zelfde, gedurig wat anders. Zij vinden voor kinderen en meesters bijnamen, die aanslaan. Zij zijn het ook, die gemeene woorden en teekeningen in de privaten krassen.

Sollier heeft opgemerkt [1]), dat hun phantasie hen echter in den steek laat bij practische en nuttige dingen. Een moeilijkheid in hun arbeid te boven komen kunnen ze niet, listen bedenken om te ontsnappen of hun plannetjes te volvoeren des te beter.

Dat echter ook de achterlijken van het andere type niet geheel van phantasie verstoken zijn, bewijst het plezier, waarmee ze spelletjes doen. Doch midden in het „kat en muis” verwisselen ze van rol of ’t wordt een stoeipartij. Het fijne van de zaak ontgaat hun. Hun spelen is in hoofdzaak nadoen. Ze spelen ook hierom zoo graag, omdat het zoo weinig inspanning kost. Ook in d’r eentje kunnen ze gezellig bezig zijn, als ze eerst maar op gang geholpen worden.

De reeds meer aangehaalde knaap, dien bij mij opgevoed wordt, brengt ’s avonds zijn paardjes naar stal, geeft hun haver, steekt het lantaarntje voor hen aan en brengt ze na de voeding in de andere kamer, waar hij ze veilig en warm met kranten toedekt. Wij moeten dan op onze teenen komen kijken. Als zijn spoortrein stil houdt, laat hij er menschen uitstappen, maar steeds dezelfden: een juffrouw met een kindje, een heer, wij saampjes, enz., steeds die, welke ik hem genoemd heb, toen ik de eerste maal deze phantasie-oefening hield. Van de messenleggers maakt hij poorten en niets anders dan poorten, totdat ik hem laat zien, dat je er óók een hek van kan maken.

Overleg en nadenken is weinig diepgaand. Alleen als ’t aankomt op ’t doorzetten van hun zin of ’t ontkomen aan den arbeid toonen de imbeciel-achtigen overleg. Maar hun slimheden zijn uiterst doorzichtig. Langen tijd meenen ze, dat men hen niet ziet, als zij de oogen dicht hebben of de handen er voor houden. Van ironie en grapjes hebben ze geen besef, ze vatten alles als werkelijkheid op. Als ge zegt, dat ge hun neus hebt afgehapt, dan voelen ze of ’t wel waar is. En op de aankondiging bij ’t stoeien, dat ge met uw hand hun beenen zult afhakken, beginnen ze angstig en verwerend te protesteeren. Jan komt in een nieuw costuum binnen en quasi-verwonderd vraagt ge: „Wie *is* dat?”, dan zegt hij heel gewoon en naïef: „Jan!” Hij verschuilt zich en vindt het heelemaal niet mal, dat ge hem tot in de la van den tafel zoekt. Voor allerlei eenvoudige voorvallen vinden ze het „van zelf” een afdoende oorzaak. Ge kunt achterlijken trouwens alles wijs maken. Ze zijn suggestiebel en lichtgeloovig en de hooger staanden daardoor ook bijgeloovig. Ze denken eenvoudig niet na over de al of niet waarschijnlijkheid. Dit zelfde gebrek aan bezinning spreekt ook uit hun onbezorgdheid over de gevolgen hunner daden. Toch komt in een beperkt aantal gevallen deze bezorgdheid wel voor, doch meestal slechts in eenzijdige richting.

---

[1]) T. a. p., blz. 248.

Zoo had ik een ventje van het idiotentype, die al drie jaar in de laagste klasse had gezeten, en die doodsbang was om te laat te komen. Elken morgen en elken middag kwam hij haastig aanscharrelen op zijn rachitische beentjes en vroeg dan angstig of de bel nog niet gegaan was. Een ander kind durfde bijna niet op straat uit vrees voor honden; opmerkelijk, dat hij steeds over honden praatte en gedurig vertelde, dat hij thuis een of meer honden had, waar echter niets van aan was.

Zulke gevallen van eenzijdige bezorgdheid leiden doorgaans tot een *idée fixe*, door Sollier eigenaardig de „hypertrophie de l'attention réfléchie et de la préoccupation" genoemd. Doch hiermee treden we op het terrein der psychosen.

Ten slotte moeten we in deze paragraaf nog op het merkwaardige verschijnsel wijzen, dat sommigen, hoe achterlijk overigens ook, in een enkel opzicht uitmunten. Allerzonderlingste en tot nog toe geheel onverklaarde gevallen doen zich daarbij voor. Zoo was ik in de gelegenheid een zeer achterlijken knaap van 13 jaar waar te nemen, die, hoewel hij pas tot 20 kon rekenen, op een prik weet te zeggen op welken dag verleden jaar de 23ste Januari en de 7de Maart viel, of welke andere datum ook. Sommigen kennen tal van verzen, anderen onthouden liederen die ze ééns gehoord hebben, heele brokken uit opera's. Van een imbecieltje, indertijd op school 42 te Amsterdam, nu op de school voor achterlijken aldaar, zag ik merkwaardig goede teekeningen vol actie. De heer Wouters te Neerbosch zond me een cahier met *geïllustreerde gedichten* van een zijner leerlingen, een achterlijken Belg, die van de eene school naar de andere gezworven had. Klootsema deelde het geval mee van een imbeciel, jeugdig inbreker en Amsterdamsch straatboefje, dat als stilist, en als poëet zelfs, een merkwaardig talent vertoonde [1]).

We hebben hier blijkbaar te doen met een soortgelijk verschijnsel als zich bij de bekende wonderkinderen voordoet, de verbazingwekkende rekenaars, de jeugdige geheugenkunstenaars, de componeerende en concertengevende knaapjes [2]). Dit *ongeëvenredigde* in hun psychiek, dit barokke, buiten alle maat en verhouding, stempelt nog meer dan hun achterlijkheid, deze kinderen tot *monstra*.

d. *De spraak.* Alle achterlijke kinderen leeren laat spreken. Bij zeer velen (volgens Ziehen bij meer dan een vierde deel der door hem waargenomen gevallen [3]) komen spraakstoornissen voor. Stotteren komt bij achterlijken zeer zelden voor.

Hun gebrekkig spreken komt voort uit: 1° hun gebrek aan aandacht, 2° hun gebrek aan spierenergie in de spraakmusculatuur, 3° hun

---

1) Jan Klootsema, Over Paedagogische Pathologie. Vaktijdschr. v. O., Jaarg. I, blz. 147.

2) Op het IVe Internationaal Congres voor Psychologie, in den zomer van 1900 te Parijs gehouden, werd een 3½ jarig knaapje vertoond, Pepito Rodriquez Ariola geheeten, dat zonder les gehad te hebben, allerlei slechts éénmaal gehoorde melodiën op de piano naspeelt.

3) Artikel „Schwachsinn" in Rein's Encycl. Handb., blz. 564.

gebrekkige waarneming der klanken bij anderen en zich zelf en het onvoldoende klankgeheugen, 4° de verlangzaamde en onvoldoende associatie tusschen zaakvoorstelling, woordklank en spraakbeweging en 5° hun beperkte geestelijke ontwikkeling in 't algemeen.

Behalve deze zuiver psychische oorzaken werken ook nog dikwijls physiologische en anatomische mee, zooals gebreken van neus en keel, doofheid, te dikke of te lange tong, slechte plaatsing der tanden of soms algeheele verwoesting van het gebit (syphilis bij den vader!) te hoog gehemelte; enz.

Wanneer overigens geen anatomische stoornissen voorhanden zijn, kan men er verzekerd van wezen, dat een achterlijk kind alle letterklanken behoorlijk kan leeren formeeren. Dat een kind gedurende eenigen tijd sommige letters niet kan zeggen en ze weglaat of door andere vervangt, komt ook in normale gevallen voor; bij achterlijken is echter het abnormale, dat dit gebrek zich veel hardnekkiger staande houdt.

De hoofdfouten van de achterlijken bij het vormen der enkelvoudige woorden zijn: 1° slappe, onvoltooide articulatie; 2° het weglaten van letters, die ze toch wel kunnen zeggen en 3° het vervangen van letters door andere. Al deze fouten zijn eenvoudig *slordigheden.* Wanneer men tot opletten noopt, langzaam en duidelijk articuleert en naar den mond laat zien, dan spreken ze bij eenige oefening het voorgezegde goed na. Alles is hier een kwestie van onophoudelijke contrôle en oefening. Het is niet noodig, altijd weer opnieuw voor te zeggen. Een kind zegt bijv. stoe in plaats van stoel, Zonda voor Zondag, paat voor paard, sjapen voor slapen, vrieg voor vlieg of kuggentje voor kussentje. Doch als het attent is, behoeft het deze fouten niet te maken. Het moet zelf zijn fouten vinden: „Neen, niet „kuggentje", dat is fout." En dan zegt het kind het, misschien na eenig zoeken, goed. Want *dan let hij op.* Sommige van deze verwisselingen handhaven zich in bepaalde woorden echter met groote hardnekkigheid. Maandenlang zei een kind kolijntje voor konijntje, hoewel het 't woord best zeggen kon.

Allerlei interessante waarnemingen vallen er op dit terrein te doen, zoowel voor de kennis van de phonetische verwantschap der spraakklanken als van de kinderlijke spraakontwikkeling, waarbij we hier echter slechts even kunnen stilstaan[1]). Zoo nam ik bij een achterlijk kind een merkwaardige neiging tot *umlauten* waar; hij sprak van *eum* in plaats van *oom*, van *melkbuur* voor *melkboer*, *kuu* voor *koe*, enz. Allerlei dialectische afwijkingen komen heel onverwacht en trouwens volstrekt niet geregeld, voor den dag, soms ook duitsche vormen; *nei* voor *nee*, *oôm* (gerekte o uit blom) voor *oom*, *wanderen* voor *wandelen*, enz.

---

[1]) Zeer beveel ik aan: K. ten Bruggencate, Inleiding tot de Klankleer. (Wolters 1900).

F. C. Donders, De physiologie der Spraakklanken (aanwezig in de Paed. Bibl.)

J. H. P. Land, Over uitspraak en spelling. (in de Amst. Univ. Bibl. aanwezig).

Ament, Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde. (Leipzig 1899, bij Wunderlich).

Voortdurende nauwgezette articulatie-oefeningen overwinnen op den langen duur deze spraakslordigheden stellig, onder voorwaarde, dat deze steeds gepaard blijven gaan met onverslapte spraakdiscipline. Die behoeft volstrekt niet steeds op knorren en overdoen neer te komen. Een kind, dat zijn vriend steeds *Majus* noemt in plaats van *Marius*, (slappe innervatie der spraakorganen, hier vooral der tong, door concentratie der aandacht op 't spel of elders) kan een heele wandeling over er naar streven, om 't woord goed te zeggen, ten einde Tante te laten hooren, dat hij hetwel goed *kan* en om de streelende verzekering te hooren, dat hij „al een beetje groot" wordt. Zoo moet er zoetjesaan zelfdiscipline in het spreken komen.

Een andere soort spraakabnormaliteiten vertoont de verbinding der woorden tot zinnen. Regelmatige zinnen worden eerst zeer laat gevormd. De simpele aanduiding eener gedachte door een enkelen voorwerpsnaam wordt opgevolgd door de bijvoeging van een bijv. naamw. of van een werkwoord. „Bok komen". „Bokje bang?" „Bokje wil niet?" De lidwoorden en de voorzetsels worden langen tijd weggelaten. Wanneer het gebruik der voorzetsels begonnen is, worden ze gedurig verkeerd gebruikt. „In de zee koffie gedronken", voor „bij de zee". Bijwoorden en voorzetsels worden verward. „Met de tram heen" wordt „met de tram naar". De lidwoorden worden ook verwisseld, geslachtsonderscheiding wordt moeilijk geleerd. Zoo verzekerde Jantje op een vraag, waar zijn bokje was, dat het *in het zuur* was; hij bedoelde in de schuur. De voornaamwoorden komen ook eerst laat. De meening van Preyer, dat het in hoofdzaak aan een verkeerd gebruik der omgeving te wijten is, dat kinderen zich zelf zoo lang bij den naam noemen in plaats van *ik* te bezigen, vindt tegenspraak in de ervaring met achterlijke kinderen. Verwarring in de persoonlijke en bezittelijke voornaamwoorden duurt ook vrij lang. „Dat is van ik", „mij kan wel alleen", „mij boek". De voornaamwoorden van den derden persoon komen veel later in gebruik dan die van den eersten en tweeden. De vraagconstructie van den zin blijft langen tijd achterwege: „De man komt niet?"

Eigenaardig zijn sommige verschijnselen, die herinneren aan een vroegere periode in de geschiedenis onzer taal, zooals de voorkeur voor het gebruik van het woord *doen* met de onbepaalde wijs en het gebruik van de dubbele ontkenning: „Dòet de wind niet waaien niet?" „Poesje doet krabben aan Jantje z'n hand. Poesje mag niet krabben niet." De verleden tijd der sterke w.w. wordt ook veelal zwak gemaakt, een enkele maal ook omgekeerd: „Oom heeft blaadje geschoren" (gescheurd). Ook maken ze allerlei zinsconstructies op eigen houtje: „Dan was Jantje schrik", voor „dan zou J. schrikken". De heele vervoeging der werkwoorden laat trouwens langen tijd te wenschen over. Bij voorkeur wordt het enkelvoud gebruikt. Zelfs van de zelfstandige naamwoorden blijft de meervoudsvorming lang uit. Samengestelde zinnetjes, behalve met *en* en *dat* worden slechts bij uitzondering gevormd. Samengetrokken zinnen worden evenmin gebezigd, de in beide deelen voorkomende woorden worden herhaald. Zelfs meervoudige zinsdeelen worden niet of zelden gebezigd: „Hondje moet slapen en poesje moet slapen, allebei."

De dagelijksche oefening in het bedaard en duidelijk spreken is, wegens het groote belang voor de practijk van het leven, een der hoofdzaken in de opvoeding der achterlijken.

Hoewel, zooals is opgemerkt, spraakvaardigheid en verstandsontwikkeling niet steeds parallel loopen, is het spraakdefect der achterlijken toch zulk een op den voorgrond tredend verschijnsel, dat oudere schrijvers hierin zelfs het hoofdkenmerk zagen en er hunne indeeling op baseerden. Dit heeft er ook toe geleid, om achterlijken en spraakgebrekkigen te zamen te brengen in eenzelfde onderwijsinrichting, hoewel tal van spraakgebrekkigen intellectueel normaal zijn. En ook is hierdoor in de hand gewerkt, dat men de lichtere vormen van imbeciliteit, men hunne mechanische spraakvaardigheid, niet zoo grif onder de achterlijken rangschikt.

e. *Gevoel en wil.* Men is gewoon de gevoelens, de hierin wortelende verlangens en de in dezen weer hnn aanleiding vindende wilsacten te onderscheiden in *zinnelijke* en *hoogere* (intellectueele, ethische en aesthetische).

Dit deel van het psychische leven der achterlijken vindt zijn hoofdkenmerken in: 1⁰ het absoluut overwegende der zinnelijke gevoelens en het na aan deze verwant blijven van de hoogere gevoelens, voor zoover ze namelijk optreden en 2⁰ in het egocentrische van gevoel en wil. Achterlijke kinderen zijn zelfzuchtig en ijdel. Het eigen ik is de spil, waarom hun gevoelsleventje draait, en dan nog wel in hoofdzaak het lichamelijke ik. En de hoogere gevoelens als liefde, dankbaarheid, hulpvaardigheid, netheid, wortelen toch eigenlijk weer in het eigen persoonlijk welbehagen. Ze kunnen moeilijk buiten zich zelf treden. Een zedewet kennen ze niet, alleen concreet gebod en verbod, door bepaalde personen gegeven, op bepaalde oogenblikken, en gehandhaafd door overwicht, straf en belooning. Hun zedelijke opvoeding is dressuur, en wel te meer, naarmate zij minder vatbaar zijn voor concentratie der innerlijke aandacht. Hun steeds leven in de uiterlijke dingen sluit introspectie uit en daarmee de eerste voorwaarde voor verdieping van 't gevoels- en wilsleven. Alles blijft aangeleerd. Slechts aangeleerd. Vandaar dan ook, dat telkens, wanneer zelfzuchtige, in henzelf wortelende begeerten in strijd komen met deze aangeleerde zedelijkheid, de laatste steeds op zij gezet wordt. Ze doen, waar ze zin in hebben. Het komt er nu maar op aan, dat ge dien zin weet te leiden in de richting, waarin *gij* wilt. Waar ge als resultaat van hun zedelijke opvoeding zoo gaarne zoudt zien een hart vol schuldbesef, zich gevende aan zijn Heiland, daar moet ge al tevreden zijn met een geestje, dat àl te ernstige conflicten met zijn omgeving heeft leeren vermijden. Zich leeren inbinden en zich leeren voegen in de eischen der samenleving, dit is de zelftucht, die de opvoeding der achterlijken als naastbijliggend doel heeft te beoogen. 't Is niet hoog, het zij grif erkend, maar voor menig achterlijk kind eischt dit reeds groot geduld en groote gaven bij den opvoeder. Die van het imbecielen-type met hun antisociale neigingen zijn in dit opzicht veel moeilijker op te voeden dan die van het andere type.

Gaan we thans het gevoels- en wilsleven nog in eenige bijzonderheden na. Over sommige zinnelijke gevoelens spraken we reeds in aansluiting met de gewaarwordingen (zie blz. 45 en 46). Sexueel gevoel openbaart zich bij tal van achterlijke kinderen reeds vroeg. Onanie komt dikwijls voor.

Een achterlijke jongen van 12 jaar, imbecielen-type, zit in de 8ste halfjaarsklasse, met alle kenteekenen van onanist te zijn, is vermoedelijk bezig, onanie onder zijn klasgenooten te verbreiden. Met een anderen achterlijke uit dezelfde klasse, een grooten suffen knaap van 13 jaar, idiotentype, heeft hij een kleineren zwakkeren achterlijke, ook idiotentype, van 12 jaar, op een keer na vieren meegenomen naar de duinen, onder bedreiging van slaag. Scherpe ondervraging leidde tot geen opheldering, doch ik ben er van overtuigd, dat ze onanie gepleegd hebben. Het is trouwens ook in gestichten vaak waargenomen, dat imbecielen idioten hiertoe verleiden.

Ook heb ik een ontzettend geval bijgewoond in een school te Haarlem, van een zeer achterlijk meisje van een jaar of negen, dat in de laagste klasse zat en bijna doorloopend masturbeerde. 'k Was daar kweekeling, maar ik herinner me het arme stakkertje, Truitje Z., nog pijnlijk levendig. Waarschijnlijk was de achterlijkheid hier voor een groot deel rechtstreeks gevolg van deze alle aandacht en wil in beslag nemende dwanghandeling.

Ook zonder onanie komt verhoogd sexueel gevoel voor, vooral bij het imbecielentype. De meisjes gaan zich opdirken en met haar haar coquetteeren. De jongens gaan daar op in. Een achterlijke knaap van 13 jaar, die eenigen tijd bij mij aan huis kwam koffiedrinken, opdat ik hem kon observeeren, had al spoedig apartjes in de keuken met de dienstmaagd. Die van het imbecielen-type geven zich ook met vieze praatjes af, schrijven obscène briefjes aan de meisjes en gemeene woorden op de muren. Dit staat niet alleen met sexueel gevoel in verband, maar ook met hun neiging in 't algemeen tot het zeggen van onbehoorlijkheden. 't Is verwonderlijk, zoo gauw ze ruwe woorden en vloeken in hun vocabulaire overnemen.

Gevaar en lichamelijk letsel vermijden ze met angstvalligheid. Ze voelen zich onveilig en onbehagelijk in tegenwoordigheid van vreemden, in drukke straten, en meestal in donker. Dan zoeken ze de hand van wie hen vergezelt of een slip van de jas. Wanneer een achterlijk kind niet door phantastische verhalen van spoken en wilde dieren bedorven is, zal dit benauwende gevoel van onveiligheid in donker zich veelal alleen voordoen, als 't kind zich verplaatsen moet, niet als het stil zit of in z'n bed ligt.

Moedig en ridderlijk zijn ze zelden. Dat achterlijken in een klasse toch haantje de voorste kunnen zijn bij baldadigheden, vindt zijn oorzaak in hun neiging tot desorganisatie, in ijdelheid, in het niet denken aan de straf en in het gebrek aan ethische zelftucht. Toch zijn ze in den grond der zaak laf, al trotseeren ze den meester soms met impulsieve brutaliteit. Een flink pak slaag, met tact toegediend, kan voor zulke knapen een heilzaam tuchtmiddel zijn.

Als Jan aan tafel geen lust heeft z'n servet voor te doen en ik zeg hem het te doen, dan gebeurt het soms, dat hij net doet of hij 't niet hoort. Dan komt er spanning; inwendig verzet hij zich; hij kijkt me echter ter

sluiks aan, om te zien, hoe ver hij gaan kan. Ik zeg het nog eens: Jan, je servet. Hij verroert geen vin. Totdat ik zonder iets te zeggen een beweging maak van op te staan en dan, zoodra er dus *straf* zal intreden, is hij onmiddellijk gedwee en grijpt hij naar z'n servet en zegt: „Ja, Oom, Jantje doet al servet voor.” Wat hij van dit opstaan vreest, is ons niet duidelijk, daar het nog niet verder gekomen is, dan dat ik hem op mijn arm heb genomen om hem de kamer uit te brengen.

Doordat de vrees voor straf vaak, althans aanvankelijk, slechts begint als de straf in vervulling gaat treden, dus zichtbaar wordt, hebben *bedreigingen* weinig succes en moet een straf ook gedurig herhaald worden voor ze *effectief* wordt. Men bereikt zijn doel doorgaans beter, door partij te trekken van hun gevoeligheid voor liefkozing (lichamelijk welbehagen) en lof. Mits men het oog open houdt voor het gevaar, dat tevens in dit middel schuilt, nl. het aanwakkeren hunner natuurlijke ijdelheid; de lof gelde daarom *hun werk* en *hun daad* en niet hun persoon.

Wat kunnen die oogjes glanzen van genoegen, als gij hen streelt en in uw armen knuffelt! Wat zijn ze blij, als na een standje alles weer afgekust wordt. Hoe heerlijk vinden ze 't, als ge hen groot en knap en zoet vindt of een lief ventje. Aandoenlijk gevoelig en dankbaar kunnen ze zijn voor dergelijk streelend en prijzend liefdebetoon. Ze betalen u met gelijke munt, soms met hartstochtelijke omhelzingen, strijken uw hand en noemen u ook zoet en lief. Doch laat u niet teleurstellen als kort daarop hun willetje met den uwen in conflict komt en ze een hoofd toonen, u woedend aankijken, misschien een schijnbeweging van slaan of schoppen maken, of een leelijk gezicht trekken. Zulk een wisseling hunner stemming is al een even algemeen verschijnsel als hun vatbaarheid voor toorn. Doch blijft ge kalm en zegt ge, dat hij *nu* klein is en dat gij nu verdriet hebt, dan zakt hij gauw weer bij. Mits vaststaat, dat hij toch zijn zin niet krijgt. Consequentie en onverbiddelijk vasthouden aan wat ge eenmaal bepaald hebt, is eerste eisch. Wel komt hij nog eenige malen op de zaak terug, doch telkens met minder aandrang. Twee dingen vallen dan te doen; vooreerst hem verbieden, rustig maar beslist, nu verder dit onderwerp aan te roeren. Dan gaat het kind het soms in zich zelf nog eens nazeggen, met duidelijk lippenbeweging, en kijkt u daarbij aan met een uitdrukking van „ik doe het toch”, of even later zegt het: „ik màg niet meer vragen of ik op straat mag, hé Tante?” En het tweede wat ge hebt te doen, is zijn aandacht in andere richting te leiden. Dit kost u weinig moeite, vooral niet bij de imbeciel-achtigen. In deze afleidbaarheid ligt het beste middel, om conflicten te voorkomen, waarmee echter niet gezegd is, dat dit voorkomen steeds gewenscht zou zijn.

Het is een der gewichtigste punten uit de zedelijke opvoeding der achterlijken, met tact en individualiteitskennis te beoordeelen, — te voelen, zou ik bijna zeggen — of op zeker moment een dreigend conflict moet worden afgeleid of doorgezet. Dit hangt van allerlei omstandigheden af, waarbij uw eigen momenteele dispositie en die van uw kweekeling hoofdzaken zijn. Voelt ge, dat ge prikkelbaar zijt

en misschien driftig of boos zoudt worden, vermijd dan het conflict; en evenzoo, wanneer het kind in gedeprimeerde stemming is (door de warmte, vermoeidheid, slechte nachtrust, een ongesteldheid op 't loskomen, enz.). Maar wanneer ge zelf volkomen kalm en krachtig zijt en het kind is normaal, vermijd dan niet al te angstvallig deze conflicten. Vroeger meende men, dat drift en stijfhoofdigheid uitslijten, naarmate ze minder gelegenheid hebben, zich te uiten, zooals een spier en een orgaan verzwakken, wanneer ze niet of te weinig werkzaam zijn (atrophie). Dieper inzicht in het wezen der geestelijke verschijnselen deed deze mechanische opvatting loslaten; men erkende, dat het bewust weerstaan van de opkomende neigingen het doel moest zijn en dat dit niet te bereiken is zonder *strijd* en *oefening*[1]). Ook het achterlijke kind moet *leeren*, zijn drift in te toomen en zijn halsstarrigheid te buigen, indien al niet uit hooger beginsel, dan voor een krachtiger wil. Het is de groote kunst, nu juist de maat te houden, opdat niet uw al te groote ijver in deze „Affectgymnastiek" — het woord is van Oppenheim — uw kweekeling onhandelbaar en kribbig maakt.

Met deze afleidbaarheid, die vooral aan de imbeciel-achtigen eigen is, staat hun suggestibiliteit in nauw verband. Bérillon's meening, dat de vatbaarheid voor suggestie recht evenredig is met de verstandelijke ontwikkeling en het voorstellingsleven van het kind", [2]) is in dezen algemeenen vorm onjuist. Volgens hem staat vatbaarheid voor suggestie gelijk met vatbaarheid voor opvoeding, en zijn domme kinderen weinig suggestiebel. Sollier echter constateert deze onvatbaarheid voor suggestie wel bij idioten, maar bij de imbecielen daarentegen een buitengemeen groote suggestibiliteit[3]). Mijn eigen ervaring op dit punt komt overeen met die van Sollier. Alle imbeciel-achtige achterlijken, die ik waargenomen heb, waren bijzonder suggestibel. Maar de suggesties „haakten" slechts kort en moesten vaak herhaald worden.

Als Jan aan tafel iets niet lekker vindt, verzeker ik hem, dat het wel lekker is, en dan smaakt het hem zóó goed, dat hij soms nog voor de tweede maal vraagt. Als hij geen trek in eten heeft, als hij z'n pak niet mooi vindt of 't niet prettig vindt om met de paardjes te spelen, dan helpt suggestie hem aanstonds over 't „doode punt" in z'n labiel psychisch evenwicht heen; vooral wanneer ze ondersteund wordt door de verzekering, dat oom en tante, en z'n grootere broer — voor wien hij respect heeft — en „alle groote jongens" net 't zelfde doen of willen.

Eveneens staat hier mee in verband de zucht tot navolging bij de achterlijken. Dat de idioot-achtigen mechanisch navolgen en de imbeciel-achtigen het slechts kortstondig doen en liefst leelijke dingen, merkten we reeds op. Hun vatbaarheid voor „contagion morale" berust er ten deele op. Alle achterlijken zijn licht verleidbaar — een der vele redenen, waarom zij buiten alle aanraking met de alcoholgewoonten behooren te

---

[1]) Oppenheim, Nervenleiden und Erziehung, Berlin 1899, blz. 15 e. v. Zie over Psychische oefening ook: Dr. P. Bierens de Haan, Het vraagstuk der beteekenis van hypnose en suggestie voor de Opvoeding. Amsterdam 1899, blz. 40 e. v.

[2]) Vaktijdschr. v. O., Jaarg. II, blz. 163. [3]) Sollier, t. a. p., blz. 260.

blijven; reden ook, waarom de keuze hunner vriendjes en het nagaan van dezen omgang met zooveel zorg behoort te geschieden.

Hun vriendjes zoeken ze bij voorkeur onder kleinere of armere kinderen, omdat deze tegen hen opzien en zich gewillig laten kommandeeren. Voor kleine kinderen en huisdieren leggen ze soms een lieftallige teederheid aan den dag, voortspruitende uit het aangename besef van beschermende meerderheid.

Eens zat ik met Jan en z'n kleine vriendje van vier jaar bij een sloot, toen deze laatste z'n bal in 't water liet vallen en 't op een huilen zette. Terwijl ik den bal ging ophalen, nam Jan z'n vriendje in z'n armen en ging hem sussen en paaien en lieve naampjes geven.

De vriendschap duurt echter zelden langer dan het samenzijn, 't is uit het oog, uit het hart. Vooral imbecieltjes wisselen vaak en gemakkelijk van kameraden. Bij hen zoekt de vriendschap ook meer zich zelf, dan bij de idioot-achtigen. Ook zal een imbecieltje huisdieren plagen, met welke hij even te voren prettig solde of zonder eenige aanleiding de dienstbode of een zusje een stomp geven.

Het ethisch gevoel is alzoo in tal van opzichten rudimentair. Gevoel voor recht en billijkheid hebben ze niet of vaag. *Perverse* gevoelens komen bij achterlijken evenwel zelden voor.

Het aesthetisch gevoel komt zelden hooger dan behagen in mooie kleeren en zindelijkheid en netheid. Vaak ontbreekt dit echter. Soms wordt de zucht voor netheid overdreven tot een ongemotiveerde preciesheid. Dan moeten bijv. de kleeren 's avonds juist neergelegd worden als altijd, de minste afwijking wekt mishagen en onrust; een knoopje hier of daar los laat het kind niet met rust, voor 't weer vastgemaakt is.

Het intellectueel gevoel is bij achterlijken uit den aard van hun zwakke aandacht ook zeer gering. Het weten op zich zelf geeft hun geen genot; wel het schitteren er mee. In plaats van weetgierigheid is er bij hen slechts nieuwsgierigheid, die wel vaak zeer levendig en volhardend, maar slechts op futiele, oppervlakkige zaken gericht is.

Wat de gemoedsstemming betreft, deze is bij sommige achterlijken normaal. De meesten evenwel vertoonen afwijkingen en wel in drieërlei richting. Vooreerst zijn er, wier stemming overwegend positief is; altijd plezier, en vaak om niemendal; uitbarstingen van vreugde, waar de klasse eenvoudig glimlacht; onbedaarlijke pret, omdat een jongen z'n oom „Peereboom" heet; over de standjes wondergauw heen, vijf minuten later weer de dikste vrinden met den meester. Van dit soort was ook de door mij in het „Vaktijdschrift" beschreven Gerrit W.[1]) Hun overwegend lustgevoel (*euphorie*) gaat meestal gepaard met bewegingsdrang en luidruchtigheid en kan in ernstige gevallen leiden tot een psychose, tot *manie* namelijk.

Dan zijn er, wier stemming overwegend negatief is. Dat zijn de

[1]) Jaarg. II, blz. 21 e. v. en blz. 113 e. v. Overgenomen in „die Kinderfehler", V, blz. 119 e. v.

tobbers, die niets kunnen verdragen, die schreien omdat andere kinderen hen plagen, of omdat ze 't maar denken; die nu hier pijn hebben, dan daar; die maar niet aan hun werk beginnen, omdat ze het tòch niet kunnen, of die bij den minsten tegenspoed bij de pakken neerzitten; die niet lachen en spelen, soms maar zoo'n beetje wegkwijnen in de klasse. Allicht groeien dezen op tot melancholici. Ze komen niet zoo vaak voor als de vorigen.

En eindelijk de apathischen, zij wier stemming zoowel in lust als in onlust beneden 't normale blijft; ze zijn onverschillig. Straf noch belooning trekken ze zich al te zeer aan. Regen en zonneschijn, het is hun alles eender. Geen flikkering van vreugde, noch van toorn in hun meestal ovale oogen. Hun gezicht staat altijd in een stijf-ernstigen plooi. Meestal slordig op lijf en kleeren, en slecht op tijd komen. In de klasse zijn ze eenzelvig.

Aan het slot van deze paragraaf nog dit: Of een achterlijk kind van u houdt of niet, hangt voor een groot deel er van af, of ge *gezag* over hem hebt. Ziet hij tegen u op, weet hij, dat hij onder u staat, dan is hij in doorsnee allerliefst tegen u. Maar indien niet, dan baten al uw vriendelijkheid, uw geduld en uw geschenken geen zier. Het kind aanvaardt ze als een schatting en gaat voort, u met nonchalance, minachting of zelfs brutaliteit te bejegenen. Wee de onderwijzeres, bij wie zoetsappigheid in plaats treedt van geduldige maar krachtvolle zachtheid. Dezelfde jongen, die thuis „de beest speelt", is op school als een lam; hetzelfde kind, waarmee de eene onderwijzer geen huis weet te houden, is bij den volgenden gewillig en behoorlijk. Ze merken het zoo gauw, of ze onder uw geestelijken plak zitten. En de imbecieltjes kunnen u het leven zoo ontzettend zuur maken, als ge slechts bedreiging en straf als tuchtmiddel hebt. In hoe hooger klasse ze komen, des te geraffineerder voeren ze den strijd tegen u, niet, omdat ze een hekel aan u persoonlijk hebben, maar omdat ze *in u* treffen het gezag, de orde, de gebondenheid aan regel en wet, waarvan ze instinctmatigen afkeer hebben. Liefdevol geduld is eerste vereischte voor een opvoeder van achterlijken, maar een tweede, *daaraan gelijk*, is kalme, zelfbewuste kracht.

f. *Lichamelijke verschijnselen.* Hoewel in sommige gevallen de hersenen van achterlijke kinderen geen merkbare afwijkingen vertoonden, zijn deze bij het overgroote deel wel aan te toonen en wel van den meest uiteenloopenden aard. Griesinger heeft voor het eerst den sprekenden term gebruikt van „armoedige" hersenen[1]), en sedert worden onder dezen naam van „Gehirnarmut" de gezamenlijke hersenanomaliëen der intellectueel-defecten te zamen gevat. Voor ons doel schijnt het me onnoodig hieromtrent meer mee te deelen, dan dat ze alle betrekking hebben op de grauwe hersenschors.

Van meer belang zijn voor ons de uitwendig zichtbare afwijkingen, welke zelden geheel ontbreken. Men onderscheidt ze in onregelmatig-

1) Emminghaus, t. a. p., blz. 244.

heden in den bouw (*morphologische*) en in de verrichtingen (*functioneele*).

Tot de eerste behooren abnormale schedelbouw, te groot (*macrocephalie*), te klein (*microcephalie*), beide helften ongelijk, (*assymetrisch*) of ongewone inzinkingen en verhevenheden; assymetrisch gelaat, gele, tanige gelaatskleur; onregelmatig gevlekte iris, hangende oogleden, ovale vorm der pupillen; op verschillende hoogte ingeplante ooren, die soms zeer groot, soms zeer klein zijn en veelal ongewoon gevormden schelp hebben; tanden te wijd uiteen of te stijf op elkaar, onregelmatig geplaatst, vroeg aangetast, soms 't geheele gebit verwoest, (syphilis) soms uitblijven der tandwisseling; het gehemelte te plat of abnormaal hoog gewelfd; hazenlip; vooruitspringende onder- of bovenkaak; zonderlinge haarwervelingen; abnormaliteiten aan vingers en teenen (z.g. zwemvliesvormingen, sommige vingers — vooral de middelste — te kort, e. d.); tengere bouw; afwijkingen der geslachtsdeelen.

In den regel is de groei van achterlijke kinderen kleiner dan van gewone, doch ook het omgekeerde komt voor.

Van de functioneele afwijkingen komen het meest voor innervatiestoringen, d. w. z. onregelmatig inwerken der zenuwprikkels op de spieren. Een der lastigste en hardnekkigste van deze is gebrekkige innervatie van de sluitspieren der blaas. Nagenoeg alle achterlijke kinderen worden eerst heel laat zindelijk; broekwateren en vooral bedwateren (enuresis) komt tot zelfs 13-, 14-jarigen leeftijd voor. Een andere vaak voorkomende innervatiestoornis is het ongelijk werken van bilaterale spiergroepen; vaak is de eene arm of het eene been krachtiger dan het andere. Het onzekere van de bewegingen, het slappe gaan en staan berust hierop, dat de strekspieren niet zoo krachtig geïnnerveerd worden als de buigspieren. In 't algemeen is hun spierenergie te slap, waaruit ook grootendeels de onvolkomen spraak ontstaat.

Op twee van deze functioneele anomalieën moet ik nog de aandacht vestigen, omdat ze dikwijls voorkomen en in de school zeer storend kunnen werken. Vooreerst het optreden van krampbewegingen, nl. schokkende bewegingen van de ledematen, het hoofd, het geheele lichaam, van de wangen, de oogspieren of de mondhoeken. Deze worden echter ook bij niet-achterlijke kinderen waargenomen, bij zenuwachtigen en gedegenereerden.

Bij een mijner leerlingen, een ventje van 12 jaar in de 5de halfjaarsklasse dragen deze krampbewegingen een epileptisch karakter[1]; af en toe krijgt hij een lichten krampaanval, die soms met kortstondig verlies van bewustzijn gepaard gaat; periodiciteit heb ik niet kunnen opmerken; bepaalde aanleidingen voor 't optreden bestaan niet. Nachtelijk opschrikken en overdag driftaanvallen.

---

[1]) Omtrent de vraag van het onderling oorzakelijk verband tusschen epilepsie en achterlijkheid stelt prof. Binswanger te Jena sedert eenige jaren onderzoekingen in. Zie ook Kinderfehler, III, blz. 178.

Een ander verschijnsel is de halfzijdige verlamming, die in verschillende graden voorkomt en optreedt, wanneer het hersendefect bestaat in een woekering in de eene helft der groote hersenen. Dan treedt in de tegenoverliggende lichaamshelft verlamming op. Ik nam dit waar bij een imbeciel meisje van 9 jaar, dat van de eene bewaarschool naar de andere gezworven had, maar overal om haar onhandelbaarheid, drift en domheid was weggestuurd. De spraak schijnt in zulk een geval het meest gestoord te worden, wanneer de verlamming aan den rechterkant is.

IV. *Oorzaken.* Uitvoerige en betrouwbare statistiek bestaat nog slechts over de oorzaken van de zware vormen, idiotie en imbeciliteit. Toch kan al wel met zekerheid gezegd worden, dat achterlijkheid voor 't grootste deel voortspruit uit erfelijke neuropathische en psychopathische belasting (bij Ziehen 53 $^0/_0$, het eenige *cijfer* dat ik vond). Alcohol en syphilis spelen hierbij een enorme rol; ook diabetes (suikerziekte) schijnt van invloed te zijn. Verder geesteszwakte, krankzinnigheid, epilepsie, hysterie, bloedverwantschap tusschen de ouders, zeer jeugdigen of zeer hoogen leeftijd van een der ouders, verwekking in een roes of tijdens zware lichamelijke of geestelijke vermoeidheid, heftige schrik of zwaar verdriet van de moeder tijdens de zwangerschap.

Onder de wel aangeboren, maar niet-erfelijke oorzaken vallen in de eerste plaats te vroege geboorte (twee mijner achterlijke leerlingen zijn $6^1/_2$ maands kinderen) en schedelbeschadigingen tijdens de geboorte, met of zonder instrumenten.

Onder de niet aangeboren oorzaken tellen mee hersenziekten, infectieziekten, (diphteritus, roodvonk, mazelen, malaria), Engelsche ziekte (die echter met achterlijkheid vaak slechts *gepaard* gaat), zware hoofdverwondingen, toedienen van alcohol om de kinderen zoet te houden of met de moedermelk overgebracht.

Dikwijls werken twee of meer der genoemde oorzaken samen.

Achterlijkheid bij tweelingen komt betrekkelijk vaak voor. Heel vaak, ook volgens mijn eigen ervaring, zijn achterlijken het laatste kind, en vooral, wanneer een lange tijd tusschen het laatste en het voorlaatste kind ligt.

„O, meneer, die lammeling, wat doet-i me n'n verdriet! Ik kan 'm bij tij-jen wel fijn knijpen, de lamzak. Al mijn andere kinders zoo knap — en toen volgde 't bewijs, één zelfs koetsier bij de Koningin — maar hij! En dat net de jongste, wat heb ik al niet met 'm omgetobt, en ik rekende er heelemaal niet meer op, en dat is nou net zoo'n sulfert! Ik verbijt me van ergernis, meneer, alle dag temet, maar wat doe je er an? Je bent gestraft met zoo'n kind, hij maakt ons te schande. Als-i maar *wou*! Hij kan goed genoeg! Maar-i is temet te lui om te kijken, laat staan behoorlijk een boodschap voor je te doen."

Zoo kwam een moeder haar hart bij me uitstorten over haar „potschraapsel", zooals ruwe volksmond meer teekenend dan fijn deze achterlijke kinderen noemt.

V. *Opvoeding.* De opvoeding vóór de schooljaren is door allerlei oorzaken doorgaans gebrekkig. Onontwikkelde ouders, en ontwikkelde

soms ook, begrijpen langen tijd niet, of willen het niet begrijpen, dat hun kind achterlijk is. Het wordt afgegrauwd, omdat het zich bevuilt, onhandig is, niet „aardig" is. Ouders, die gaarne met hun kinderen pronken, missen hiertoe alle kans en kunnen dit moeilijk verdragen. Ze trekken het zich aan en hebben het kind er minder lief om. Daarbij al het getob met laat loopen, laat zindelijk, steeds toezicht noodig, soms in deze jaren al kwaadaardig — „je bent gestraft met zoo'n kind", wordt de slotsom.

Daar staat tegenover, dat in andere gezinnen het kind juist om zijn gebrek met bijzondere liefde wordt gekoesterd en — vertroeteld. Dit heeft natuurlijk ook zijn ernstige gevolgen, vooral om de ongetemperde ontwikkeling der tot zijn wezen behoorende zelfzuchtigheid.

Met de schooljaren begint, vooral voor de imbeciel-achtigen, het gebrek eerst recht aan den dag te komen. De juffrouw heeft ze al met eenige weken bemerkt. Het gesukkel begint al aanstonds. Het wordt een-, tweemaal zitten blijven en zoo in de volgende klassen ook. Sommigen brengen het zoo met horten en stooten tot de middelklassen, omdat ze al zoo groot worden, omdat ze ook van *dat* onderricht allicht wat meenemen en omdat ze bij de kleintjes de klasse bederven. Anderen echter kunnen in weerwil van al deze overwegingen onmogelijk verder, blijven hangen en — hinderen of suffen.

Zulke kinderen — het is tot in 't vervelende toe herhaald, maar in Nederland nog niet genoeg — behooren op de gewone school niet thuis. Zoowel voor hen zelf als voor de normale kinderen is het noodig, dat ze afzonderlijk onderricht worden. De zaak is te klaar, dan dat dit hier breedvoerig zou behoeven uiteengezet te worden.

In drieërlei vorm kan deze afzonderlijke opvoeding gegeven worden: in bijklassen, in scholen en in inrichtingen.

De eerste vorm is stellig de slechtste. Bijklassen worden zoo licht vergaarbakken, waar het schuim der school bijeengebracht wordt, om dan verder maar wat bezig gehouden te worden. Een bijklasse, waar al de achterlijken van een zelfde school in geplaatst worden, is onmogelijk te organiseeren en georganiseerd te houden. Die moet verloopen. Voor een paar jaar is in den Haag in de school aan het Rijswijksche Plein zulk een bijklasse ingericht. Door snel wisselende leiding en gemis aan een welomlijnd plan is de proef feitelijk mislukt.

Aan de school van den heer D. Köhler, Helmersstraat, Rotterdam, bestaat sedert 1896 een bijklasse voor achterlijken. Deze telde in 1898 12 jongens en 4 meisjes. In 1900 telde deze klasse nog 9 jongens en 3 meisjes, doordat een viertal kinderen zijn verwijderd, omdat ze idioot of epileptisch waren gebleken. Inmiddels is er een tweede klasse bij gekomen, die 12 jongens en 5 meisjes bevat, terwijl vermoedelijk spoedig een derde klasse zal geopend worden, daar er op dat oogenblik (Sept. 1900) nog 50 aanvragen voor plaatsing zijn. Het onderwijs wordt gegeven door een onderwijzer en een onderwijzeres, het wekelijksch aantal lesuren is $22^1/_4$.

Slechts voor twee gevallen kunnen bijklassen goeden dienst bewijzen. Vooreerst om *toevallig*-achterlijke kinderen op te nemen van wie men

hoopt, dat ze na korter of langer tijd weer aan het gewone schoolonderwijs teruggegeven kunnen worden. En in de tweede plaats als *vakklasjes* voor partieel-achterlijken. In elke school zitten ze, die kinderen, die overigens vrij wel mee kunnen, maar zoo droevig slecht schrijven, of zoo jammerlijk veel spelfouten schrijven, of ten eenen male niet mee kunnen met rekenen, of spraakgebreken hebben. Welnu, breng deze kinderen groepsgewijs bijeen, het eerste uur de rekenaars, het volgende uur de taalfoutenschrijvers, daarna de slechte praters, dan de schrijfklanten. Na afloop der les gaat ieder weer naar zijn eigen klasse terug. Wanneer men die van de drie eerste leerjaren bijeen neemt en die van de drie hoogste eveneens, dan behoeft men blijkens de ervaring nog volstrekt niet tot hoofdelijk onderwijs te vervallen [1]). Zulke klasjes tellen uit den aard der zaak weinig leerlingen, wat trouwens voorwaarde is voor het slagen, en eischen een sterk en degelijk onderwijzer, die zich voor dezen arbeid opzettelijk bekwaamd heeft, vooral met het oog op het spraakonderricht en de psychologie der andere defecten [2]).

Het streven om de achterlijke kinderen zooveel en zoolang mogelijk op de gewone school te houden, heeft er hier en daar toe geleid, om het stelsel van bijklassen op uitgebreide schaal toe te passen. Zoo bijv. te Berlijn sedert korten tijd en te Glauchau in Saksen. In laatstgenoemde stad is het onderwijs aan achterlijken „angegliedert" aan een der openbare scholen in het centrum der stad, een echte kazerneschool met een kleine 2000 kinderen en 40 onderwijzers. Twee onderwijzers zijn er voor aangesteld. De achterlijke kinderen wonen het gewone normale klasseonderwijs bij, doch verlaten de klasse op gezette uren om aan het onderwijs voor achterlijken deel te nemen. Sommigen volgen de spreekklasse, anderen de rekenklasse, weer anderen de leesklasse; ook een deel de idiotenklasse. Zoowel de toevallig-achterlijken (door ziekte en de verwaarloosden) als zwakzinnigen en idioten worden bij dit speciale onderricht ingedeeld.

Te Berlijn is het stelsel van bijklassen ingevoerd hoofdzakelijk tengevolge van de bemoeiingen van den heer O. Hintz, hoofd van school 158, Mühlenstrasse 50. In October 1898 werd aan 22 scholen een bijklasse geopend. In April 1899 zijn er nog 18 bijgekomen. Ze tellen niet meer dan 12 leerlingen. Het onderwijs omvat Godsdienstonderricht, Duitsch, rekenen, schrijven, aanschouwingsonderricht, handenarbeid „in geeigneten Fallen" en handwerken voor meisjes. Zooveel mogelijk tracht men de kinderen in de gewone klasse te doen overgaan. Het aantal lesuren is 12 per week. De overige uren brengen ze niet, als te Glauchau, in een gewone klasse door, behalve som-

[1]) Wie iets in deze richting wil beproeven, vindt practischen raad in: Felix Scheer, Rektor in Nordhausen, Praktische Winke zur Einrichtung von Hilfsklassen und Einzelkursen für schwachbefähigte Kinder. 104 blz. Het boek is tegen 2 Mark bij den schrijver te bekomen.

[2]) Want al deze defecten *hebben* een psychologie. Over het taalfouten-schrijven heeft bijv. Dr. Max Offner te Aschaffenburg een merkwaardige voordracht gehouden op het 3e Congres voor Psychologie te München (1897).

migen voor teekenen, zingen en gymnastiek. Feitelijk hebben we hier dus weer met afzonderlijk onderwijs te doen en het „organisch angegliedert" zijn van deze klassen aan de gewone volksschool is dan ook meer in naam en *administratief*, dan in der daad. In stede van organisch schijnt het verband me veeleer mechanisch [1]).

Dit systeem is een reactie tegen de overdrijving in de andere richting, waarbij alles, wat maar een beetje beneden het gemiddelde peil van verstandelijke ontwikkeling bleef, aan de afzonderlijke scholen voor achterlijken werd overgeleverd. Doch het streven om de kinderen in de school te houden heeft zijn grenzen en dit wordt schromelijk miskend bij de inrichting van bijklassen als algemeen stelsel. Ik sprak den heer Lange, den „Hauptlehrer" voor dit onderwijs te Glauchau en uit diens mededeelingen bleek me duidelijk, dat voor de toevallig- en de partieel-achterlijken het stelsel wel resultaten zal opleveren, maar dat er voor de wezenlijk-achterlijken en de idioten op deze wijze geen grondig onderricht mogelijk is. Men is er dan trouwens al begonnen, met „wat meer te organiseeren", zooals hij zei. Deze organisatie voortgezet, moet van zelf leiden tot een geheel of nagenoeg geheel zelfstandig onderricht voor de achterlijken. Te Berlijn ziet men het trouwens ook al weer denzelfden kant uitgaan. Naar Rektor Hintz meedeelt [2]), zal de uitbreiding van het aantal bijklassen in *dezen* zin geschieden, dat niet aan meerdere scholen een klasse komt, doch dat de scholen, die reeds een klasse hebben, er nog een bij krijgen, om zoo twee *opeenvolgende* klassen te vormen. Na verloop van tijd kan er bij meerdere uitbreiding een drieklassige indeeling komen en zoodoende „eine Art organischen Aufbaues" in 't leven geroepen worden. Maar langs dezen weg zal men dan weer terecht gekomen zijn bij een zelfstandig georganiseerde school.

Ook de Rotterdamsche ervaring leidt in dezelfde lijn. Na vier jaar één en twee blijklassen aan zijn school gehad te hebben, spreekt de heer Köhler als zijn meening uit, dat „het *in alle opzichten* beter zou zijn, als de gemeenteraad er toe over kon gaan, een afzonderlijke school voor achterlijke kinderen op te richten."

Voor en na heeft men dan ook allerwege waar dit mogelijk was, geleerd door de ervaring, het stelsel der bijklassen laten varen [3]).

---

[1]) De Berlijnsche verordening op de bijklassen is opgenomen in het Zeitschr. f. Schulgesundh. pll. 1900, blz. 117 e. v. (De onderwijzers krijgen 300 Mk. extra).
Over de Berlijnsche bijklassen vindt men verder nadere mededeelingen in de volgende opstellen van Rektor O. Hintz:
Nebenunterricht für geistig minderwertige Kinder. (Kinderf. 1897, blz. 188 e.v.)
Die Beschlüsse des Berliner Lehrervereins betreffend die Erziehung schwachsinniger und schwachbegabter Schulkinder. (Kinderfehler 1898, blz. 55 e. v.)
Geistesstörungen unter den Schulkindern. (Zeitschr. f. Schulges pll. 1899, blz. 179 e. v.)

[2]) Zeitschr. f. Schulges. pll., Jaarg. 1899, blz. 184 e. v. en blz. 529.

[3]) Kielhorn, Die Entstehung und Entwicklung der Braunschweiger Hilfsschule. Kinderfehler II, blz. 117.
Dr. Glanning, Die Nürnberger Hilfsschulen für Schwachsinnige. Zeitschr. f. Schulges. pll. 1898, blz. 226 e. v.
A. Schenk, Die Breslauer Hilfsschulen für schwachbefähigte Kinder. Kinderfehler V, blz. 228.

Achterlijke kinderen behooren thuis in afzonderlijke *scholen*, met een eigen leerplan, een eigen, eigenaardige klasseindeeling en eigen methoden.

De eenige dergelijke school in ons land is vooralsnog die te Amsterdam, uitgaande van de „Vereeniging voor achterlijke en spraakgebrekkige kinderen", welke vereeniging eerst tot de oprichting is kunnen overgaan, nadat de Gemeenteraad van Amsterdam een jaarlijksche subsidie van ƒ 5000 heeft toegestaan. De school staat onder directie van den heer Jan Klootsema, is 1 Mei 1899 geopend met één klasse, officieël geopend op 1 October 1899 met 3 klassen en telt sedert 1 Februari 1900 4 klassen. Het aantal leerlingen bedraagt thans 64, in elke klasse 16. De school behoeft echter dringend uitbreiding, daar het aantal achterlijken in Amsterdam veel grooter is; het wordt geschat op 500 [3]).

De eerste school voor achterlijken werd opgericht in 1863 te Halle, doch de groote uitbreiding van dit onderwijs dateert eerst van 1880. Een vrij complete statistiek over deze scholen in Duitschland en Zwitserland is verschenen in de „Beiträge zur Kinderforschung" [1]), gerangschikt in handig uitslaande tabellen. Daaruit blijkt, dat in den aanvang van 1898 in Duitschland reeds 58 zulke scholen bestonden, verdeeld over 53 plaatsen, en in Duitsch Zwitserland 7.

Het aantal kinderen op de Duitsche scholen bedroeg toen 2400 jongens en 1881 meisjes, samen 4281 kinderen, verdeeld in 202 klassen, waarvoor 226 leerkrachten waren. Het gemiddeld aantal leerlingen per onderwijzer was dus 19, een getal, dat wij niet aarzelen te hoog te noemen. Nog ongunstiger in dit opzicht was de toestand in Zwitserland, waar voor 477 kinderen slechts 20 leerkrachten zijn, dat is 24 per onderwijzer. In Bazel en in Zurich is het maximum aantal voor een klasse op 25 gesteld en toch vinden we voor Zurich opgegeven 192 achterlijken met 6 leerkrachten, dat is 1 op 32 leerlingen! St. Gallen daarentegen heeft voor 41 leerlingen 3 onderwijzers, hoewel het wettelijk maximum er ook op 25 gesteld is. In Weenen

[3]) Over de *veelvuldigheid* der achterlijkheid zijn nog weinig gegevens. Het beste materiaal is tot nu toe geleverd door de Zwitsersche telling van 1897 (zie blz. 69). Hieruit bleek, dat in Zwitserland op elke 1000 kinderen van den schoolplichtigen leeftijd een aantal van 16.3 tot de achterlijken gerekend moeten worden. Hoe onbetrouwbaar de gegevens zijn, die niet over een groot gebied en volgens dezelfde beginselen gewonnen zijn, blijkt uit de uiteenloopende opgaven, die wisselen van 1 op elke 250 inwoners (Ziehen, artikel „Schwachsinn" in Rein's Handbuch), tot 1 op elke 1000 inwoners (Zeitschr. f. Schulges. pll. 1898, blz. 338.

De hoofdfouten van het huidige statistische materiaal zijn, dat de begrenzing van de achterlijkheid zoowel naar den kant van het normale als naar dien van de zware defecten een geheel willekeurige en wisselvallige is. En ten tweede, dat het bijna uitsluitend op de groote steden betrekking heeft en het geheele platteland met zijn in zoo menig opzicht geheel andere levensverhoudingen buiten beschouwing laat.

[1]) A. Winterman, Lehrer der Hilfsschule in Bremen, *Die Hilfsschulen Deutschlands und der deutschen Schweiz*, nebst einem Anhang betr. die Hilfsschulen in Rotterdam, Wien und Christiania am Anfang des Jahres 1898. Langensalza 1898.

voor 72 kinderen 5 leerkrachten. In Amsterdam voor 64 kinderen 5 leerkrachten.

Om te doen zien, hoe snel het afzonderlijk onderwijs voor achterlijken zich in den laatsten tijd in Duitschland heeft uitgebreid, stellen we ter vergelijking naast elkaar de cijfers van 1898 van den heer Wintermann en die van 1894 van een statistiek van den heer Kielhorn:

	1894	1898
Aantal scholen	30	58
» onderwijzers	115	225
» leerlingen	2290	4281
» leerlingen per onderwijzer	20	19

Alzoo in vier jaar tijd een verdubbeling. De onderwijzers aan de school voor achterlijken krijgen in Duitschland een extra-toelage van 200 tot 300 Mk., de hoofden van 200 tot 500 Mk.

In Zwitserland dagteekent het afzonderlijk onderwijs voor achterlijken van 1881, toen een liefdadige dame te Chur een klasse voor 15 à 25 kinderen inrichtte, onder leiding van een „zuster" uit het doofstommengesticht te Zurich. De gemeentelijke bemoeiing begon in 1883, toen de gemeente Hérisau in Appenzell twee klassen er voor inrichtte. Daarop volgen Bazel en St. Gallen in 1888, doch de groote stoot ging pas uit van een groote volksvergadering te Zurich, in 1889, bijeengeroepen ter bespreking van wat er kon geschieden in 't belang van idioten en achterlijke kinderen. Van deze bijeenkomst ging groote invloed uit en in verschillende gemeenten werd de zaak ter hand genomen. Een tweede opwekking ging uit van de Zwitsersche onderwijzersvereenigingen, die gezamenlijk te Lucern eene vergadering belegden over deze kwestie [1]), als gevolg waarvan de Bondsraad besloot, een onderzoek te doen instellen naar het aantal achterlijken door het geheele land. Dit onderzoek had plaats in Maart 1897 onder leiding van het om zijn nauwgezette methoden beroemde Eedgenootschappelijk statistisch Bureau. Aan het ontslag dezer enquête ontleenen we enkele cijfers. Van 470.000 schoolplichtige kinderen bleken niet minder dan 13155 kinderen lichamelijk of geestelijk abnormaal te zijn en van dezen werden 7667 kinderen geacht tot de achterlijken gerekend te moeten worden, dat is 16.3 per 1000. Van deze waren 567 reeds in afzonderlijke klassen geplaatst, 411 in een inrichting, 104 in een weeshuis, voor 534 werd afzonderlijk onderricht niet noodig geacht, van 466 bleef deze vraag onbeslist, zoodat voor 5585 kinderen plaatsing in afzonderlijke scholen noodig bleek [2]).

1) De redevoering, op deze vergadering uitgesproken door den heer Auer, onderwijzer te Glarus, is een uitstekende, uitvoerig gedocumenteerde studie over het vraagstuk en uitgegeven onder den titel „Sorget für die Schwachsinnigen Kinder." Zurich 1896.

2) Van het uitvoerige en zeer belangrijke verslag van dit onderzoek verscheen het eerste deel in Nov. 1897 als afl. 114 van de Publicaties van het Genootschappelijk Statistisch Bureau (120 blz. groot kwarto) en het tweede deel in Mei 1900 als afl. 123 (100 blz. groot kwarto). Verkrijgbaar aan het Bureau te Bern.

Sedert dit rapport zijn allerwege in Zwitserland scholen en klassen voor achterlijken ingericht. In 't voorjaar van 1899 is te Zurich een cursus gehouden ter opleiding van onderwijzers voor deze scholen.

In Londen dagteekent dit onderwijs van 1891. Er waren einde 1897 31 scholen. Het aantal breidt zicht echter elk jaar uit. Het maximum leerlingen voor één onderwijzer is 30. Deze ontvangen boven hun gewone salaris een jaarlijksche toelage van 10 pond in het eerste en van 15 pond in de volgende jaren.

In België wordt de zaak ook aangepakt. De bijklassen, die al jaren aan eenige scholen te Brussel bestonden en het boven omschreven riool-karakter vertoonden, leverden geen enkel resultaat, „l'institution resta absolument stérile"[1]). Men deed er niets anders dan wat lezen en schrijven en de hoofdregels leeren[2]). Sedert Mei 1897 is met dit stelsel finaal gebroken en thans bestaat te Brussel een eigenaardig georganiseerde school, waarop we aanstonds nog terugkomen, en die blijkens een mededeeling van den heer Jonckheere, onderwijzer aan deze school, in 't begin van 1899 275 leerlingen telde, verdeeld over 11 klassen.

Te Antwerpen is begin 1900 een school uitsluitend voor jongens geopend.

Te Christiania, waar aan het onderwijs zeer veel zorg — en geld! — besteed wordt, heeft de organisatie van het onderwijs voor achterlijken een eigenaardigen en waarschijnlijk zeer goeden vorm gevonden. Men heeft daar vierderlei onderricht voor a. k. en wel 1° privaatlessen buiten de schooluren voor kinderen, die een steuntje bij het gewone klasse-onderwijs behoeven. Dit wordt zooveel mogelijk door den klasse-onderwijzer geven (voor gemeente-rekening, wel te verstaan!) 2° Bijklassen, in elke school, met hoogstens 20 leerlingen, met dezelfde schooluren, doch een beperkt leerplan en langzamer voortgang. 3° Een afzonderlijke school voor achterlijken, die in 1872 door particulier initiatief is aangevangen, in 1892 door de gemeente overgenomen en sedert belangrijk uitgebreid is. Het aantal leerlingen per klasse bedraagt 10 à 12. Er zijn thans 24 afdeelingen met 21 leerkrachten en een 300 leerlingen. 4° Een „dwangschool", voor de spijbelaars en de deugnieten, opgericht in 1899, gelegen buiten de stad. Het is een internaat, waar de kinderen voor hoogstens 6 maanden in geplaatst worden, daarna weer in 't gezin en op de gewone school terugkomen. Heeft dit niet gebaat, dan worden ze bij particulieren onder streng toezicht of naar een opvoedingsgesticht gebracht[3]).

1) Bourneville, Recherches sur l'hysterie et l'idiotie. Paris 1899, blz. LXXXII.

2) Tobie Jonckheere, De school voor bijzonder onderwijs te Brussel. *Ons Woord* van 1 Maart 1899.

3) Voor uitvoeriger mededeelingen omtrent Christiania zij verwezen naar het artikel van Mej. Elize Faye Hansen in het Vaktijdschrift v. O., jaarg. II, blz. 234 e. v. en naar de rijk geïllustreerde monografie over het Volksschoolwezen te Christiania, getiteld „Kristiania Folkeskole" (Noorsch en Fransch) Centraltrykkeriet, 1900. Deze diende tevens ter toelichting van de uitgebreide inzending van de stad Christiania op de Wereldtentoonstelling te Parijs.

Zoo ontstaat langzamerhand allerwege, *waar het volksonderwijs werkelijk van harte verzorgd wordt*, naast het gewone onderwijs een afzonderlijk onderwijs voor de achterlijken. Onder eenig voorbehoud kan de zorg voor dit speciale onderwijs als een maatstaf gelden voor de belangstelling voor de volksschool. Voor ons land ligt hierin geen vleiend getuigenis opgesloten.

Behalve klassen en scholen heeft men ook nog *inrichtingen* voor achterlijken. Voor al die gevallen, waarin huiselijke opvoeding eerder schadelijk dan gunstig op de kinderen inwerkt, zijn zulke internaten ongetwijfeld het meest aan te bevelen.

Hier kan de stelselmatige zaakkundige opvoeding het meest tot haar recht komen. De teleurstellende ervaring, in klassen en scholen opgedaan over den verlammenden, verijdelenden invloed van slechte huiselijke en straatomgeving op de resultaten van de schoolopvoeding, hebben reeds meermalen twijfel doen rijzen aan het doeltreffende van deze instellingen. Zoo oordeelde een vergadering van de Berlijnsche onderwijzersvereeniging de inrichting van klassen en scholen voor achterlijken ondoelmatig en alleen de internaten werkelijk doeltreffend [1]).

Tot nog toe bestaan zulke internaten nog slechts voor kinderen uit den meer gegoeden stand. In ons land is de oprichting van een in voorbereiding. In Duitschland bestaan er meerdere, waaronder zeer bekend zijn die van Trüper, op de Sophienhöhe bij Jena en van Schröter te Dresden, die beiden als model-inrichtingen voor pathologische paedagogiek mogen gelden [2]). Daar deze in particuliere handen zijn, en de kosten dus geheel uit de verpleeggelden gevonden moeten worden, zijn slechts zeer gegoede ouders in de gelegenheid, hun kinderen hier te plaatsen (minstens 1600 Mk. per jaar).

In Frankrijk is voor eenige jaren door Dr. Bourneville een soortgelijke inrichting geopend te Vitry, bij Parijs. Deze zou met recht een paedagogisch-medisch sanatorium mogen heeten. Er worden drie soorten abnormale kinderen opgenomen: achterlijken, zenuwachtigen en als derde groep ongedurigen, kinderen met „instabilité mentale" en „impulsions maladives." Deze drie groepen blijven echter gescheiden.

Een tusschenvorm tusschen scholen en inrichtingen vormen de z.g. „Tagesanstalten", waar de kinderen 's morgens komen en 's avonds weer gaan. Hier zijn groote voordeelen aan verbonden; vooral in groote steden met fabrieksbevolking is deze inrichting het meest aan te bevelen. Te Leipzig o. a. wordt dit stelsel toegepast [3]).

Een nieuwe stap vooruit in de ontwikkeling van het onderwijs voor achterlijken is een maatregel, die sedert eenige jaren te Frankfort met

[1]) Octobervergadering 1897. Medegedeeld door O. Hintz in die Kinderfehler II, blz. 188.

[2]) Zeer aan te bevelen, de uitvoerige prospectussen aan te vragen.

[3]) Over de Leipziger school vindt men uitvoerige mededeelingen in:
Böttcher, Ueber Erziehung und Unterricht schwachsinniger Kinder in der Leipziger Schwachsinnigenschule. *Aus der Schule — für die Schule*, IX, 2.
Richter, Die Leipziger Schwachsinnigenschule, Leipzig 1893.
Dez. , II. Bericht über die Leipziger Schwachsinnigenschule, 1896/97.

goed gevolg in werking is. Daar heeft men namelijk voor de ontslagen leerlingen der scholen voor achterlijken de gelegenheid geopend tot *voortgezet* onderwijs [1]).

Welke kinderen tot het afzonderlijk onderwijs moeten toegelaten worden en welke nog in de gewone school kunnen blijven, is een vraag, die uitsluitend door de practijk en door een zekere willekeurige grenstrekking te beantwoorden is. In tal van Duitsche scholen neemt men de kinderen niet op, dan nadat ze reeds twee jaren op de gewone school zijn geweest. In Christiania is deze proeftijd 1 à 2 jaar, in Bazel, Zurich en Amsterdam één jaar. Het ligt voor de hand, dat kinderen met àl te zware defecten niet opgenomen kunnen worden. Doch ook hier is de afscheiding slechts een willekeurige. In Amsterdam werden verscheidene kinderen niet toegelaten, omdat ze te ver beneden het normale stonden.

Als regel is tamelijk wel overal aangenomen, dat ook zij van plaatsing zijn uitgesloten, die door lichamelijke of geestesgebreken ongeschikt voor het schoolleven zijn, en zij die door zedelijke verdorvenheid gevaar voor de andere kinderen opleveren.

De aanvrage tot plaatsing geschiedt in Amsterdam door het Hoofd van de school, waar het kind school gaat, en gaat vergezeld van een ingevulde vragenlijst. De aanvragen komen in handen van een geneeskundige commissie [2]), die met den directeur der school de kinderen nader onderzoekt en daarna over de plaatsing beslist. Stilzwijgend zal verondersteld zijn, dat de ouders vooraf hun toestemming gegeven hebben.

Die toestemming der ouders heeft soms nog heel wat voeten in de aarde. Sommige ouders zijn er eenvoudig niet toe te bewegen, om aldus hun kinderen — *hun* kinderen! — openlijk bij de minderwaardigen te doen indeelen. De geschiedenis van verschillende dezer scholen gewaagt van een langdurig verzet van de zijde van het minder hoogstaand ouderenpubliek. Eerst langzamerhand raakt men verzoend met de instelling, vooral doordat men de resultaten voor oogen ziet. Minder sympathieke namen als „het gekkenschooltje" houden den tegenzin echter langer in stand, dan anders het geval zou zijn. In Bazel worden de kinderen geplaatst: *a.* op verzoek der ouders, indien ze minstens een jaar zonder vrucht de lagere school hebben bezocht en *b.* op last van 't gemeentebestuur, afdeeling onderwijs, indien de kinderen reeds twee jaar zonder vrucht 't gewone onderwijs hebben bijgewoond. In dit geval is vooraf ook de toestemming der ouders te vragen. Weigeren dezen, dan kan het kind van de gewone school verwijderd worden.

In verband met de leerplicht is het een belangrijke vraag, of deze ook voor de achterlijke kinderen behoort te gelden. In de Zwitsersche kantons wordt, voor zoover ik kon nagaan, op deze kinderen de leerdwang niet toegepast. In Duitschland echter geschiedt dit hier

---

[1]) Zie ook: A. Wintermann, Ueber Versorgung der aus der Hilfsschule entlassenen Zöglinge. Kinderfehler, 1900, blz. 25 e. v.

[2]) Prof. Winkler, Dr. Schreve en Dr. Idsinga.

en daar wel, bijv. in het hertogdom Brunswijk, waar de wet van 30 Maart 1894, betreffende de opvoeding van achterlijke, zwakzinnige en idiote kinderen, uitdrukkelijk leerplicht voor deze kinderen voorschrijft, en wel in gestichten, en tevens de nadere toepassing van dit beginsel regelt [1]). Wat overheidszorg voor deze ongelukkige kinderen aanbelangt, staat het hertogdom Brunswijk stellig vooraan. In Christiania bestaat voor de achterlijken de leerplicht eveneens.

Overal is als beginsel aangenomen, dat de beoordeeling der geschiktheid tot plaatsing op medisch-paedagogischen grondslag behoort te geschieden. Dat het medische hier vooral psychiatrisch behoort te zijn, ligt voor de hand. Goede schema's voor de vaststelling van den lichamelijken en geestelijken toestand der leerlingen zijn voor onderwijzers, die weinig studie van deze verschijnselen hebben kunnen maken, een zeer te waardeeren hulpmiddel. Als zeer goede schema's noemen we: 1° die voor de school te Amsterdam, ontworpen door de genoemde geneeskundige commissie en den heer Klootsema, gepubliceerd in het *Medisch Weekblad* van 7 Oct. 1899 en in het *Zeitschr. f. Schulges. pflege*, jaarg. 1900, afl 1. 2° Het schema voor Trüper's Anstalt, *Kinderfehler*, II, blz. 143 e. v. en blz. 170 e. v. 3° De vragenlijst voor de Antwerpsche school, die echter anatomisch te uitvoerig en psychopathisch wat oppervlakkig is; gepubliceerd in *Ons Woord* van 1 April 1900. 4° Twee zeer uitvoerige schema's voor de psychologische analyse van idioten, die echter grootendeels ook voor achterlijken kunnen dienen en wel dat van Voisin en dat van Séguin, beide gepubliceerd door Sollier in zijn „Psychologie de l'idiot et de l'imbécile".

De organisatie der klassen berust vooreerst op het natuurlijke beginsel, dat de kinderen van gelijken ontwikkelingsgraad te zamen onderwezen worden. Daar echter bij achterlijken zeer vaak een *onevenredige* ontwikkeling voorkomt, zijn er steeds leerlingen, die bij verschillende vakken in andere klassen thuis behooren. Een goede inrichting van den rooster van lesuren en een nauwkeurige bekendheid met ieders individueele gaven en tekortkomingen zijn voor dit vakklassenstelsel onmisbaar [2]).

Een tweede beginsel voor de klasse-indeeling berust op het verschil tusschen de twee hoofdgroepen van achterlijken, nl. de idioot-achtigen en de imbeciel-achtigen. De kinderen met zwervende aandacht, licht te wekken doch moeilijk te bepalen opmerkzaamheid, met moreele onvatbaarheid, met zelfzuchtige, anti-sociale neigingen, de driftigen, de brutalen en kwaadaardigen, de luien, de spijbelaars, de vernielers, de onbetrouwbaren, — al deze kinderen moeten niet in dezelfde klasse worden geplaatst met de zwakken van aandacht, de suffers, de zoete

[1]) Deze wet is in haar geheel te vinden in *Die Kinderfehler*, II, blz. 120 e. v. Benevens een uitstekend overzicht van het ontstaan en de ontwikkeling van de Brunswijksche school voor achterlijken.

[2]) Zie voor de organisatie van scholen voor achterlijken ook het opstel van Fritz Loeper, Hauptlehrer der städtischen Hilfsschulen in Barmen, „Ueber Organisation von Hilfsschulen", Kinderfehler III, blz. 167 e. v. en dat van Kielhorn, Kinderfehler IV, blz. 39 e. v.

kindertjes, die het klasseleven maar langs zich heen laten gaan, zonder er ooit een rol in te spelen, de verleidbaren. Het is een groote fout van nagenoeg alle bestaande scholen voor achterlijken, dat met deze twee uiteenloopende typen niet voldoende rekening is gehouden. Dat ze in deze fout vervallen zijn, is zeer verklaarbaar: het practische doel was vóór alles, de kinderen nog zooveel mogelijk te leeren, de methodiek richtte zich op kennis en vaardigheid, de psychologische belangstelling was hoofdzakelijk voor de verstandsabnormaliteiten gereserveerd.

Deze fout dient vermeden. De kleinere groep der aandachtszwakken moet gescheiden worden van de grootere der aandachtsvluchtigen. Vooreerst om het onderwijs: het onderrichtsprobleem is bij de eersten een geheel ander dan bij de laatsten. Trage aandacht op te wekken uit onbegrijpelijkheid en psychische onaandoenlijkheid, eischt gansch andere didactische en paedagogische hulpmiddelen, dan fladderende aandacht te binden. Hier kalmeerend, teugelend, daar prikkelend tot actie.

Nog dringender wordt echter de scheiding geëischt ter wille van de regeering en de tucht. Bij de imbeciel-achtigen is een krachtige, strenge tucht een noodzakelijke voorwaarde, bij de andere groep is streng optreden niet alleen overbodig, doch veelal schadelijk. De beide groepen behoeven een *verschillende geestelijke atmosfeer* voor hun wasdom.

Hier en daar is dit inzicht reeds tot toepassing gekomen. De Brusselsche school voor achterlijken heeft tweeërlei klassen, die voor de passieve kinderen en die voor de „tuchteloozen". Van deze laatste zijn er 4, met 94 leerlingen. Er heerscht een strenge discipline, alles gaat er met regelmaat en stipte uitwendige orde. Van de klassen voor passieve kinderen zijn er 5, met 139 leerlingen; hier is de tucht vrij, de toon levendig en los, straf wordt zelden gegeven. (Behalve deze 9 klassen is er nog een klasse voor „geneeskundig achterlijken" van 23 leerlingen en een klasse met gemengde tucht van 20 leerlingen, alles op 15 Jan. 1899). De uitkomsten worden zeer geroemd[1]).

De „dwangscholen" berusten evenzeer op de behoefte aan scheiding; het zijn toch meestal de eenigermate ontwikkelde imbeciel-achtigen, die het hoofdcontingent voor zoo'n dwangschool leveren.

Het vraagstuk der dwangopvoeding, dat door de aanhangige wetsontwerpen van Minister Cort van der Linden ten onzent een goede

---

[1]) Over de Brusselsche School uitvoerig:

Tobie Jonckheere, De school voor Bijzonder Onderwijs te Brussel. *Ons Woord* van 1 Maart 1899.

Dr. Jean Demoor, médecin de l'Ecole spéciale, L'Ecole d'enseignement spécial de Bruxelles. *Journal médical de Bruxelles* van 22 Sept. 1898.

Dez. en Dr. G. Daniël, médecin-adjoint aan deze school: L'Ecole d'Enseignement spécial de la ville de Bruxelles, verschenen in de *Revue internationale de pédagogie comparative.* 1900. Nantes, R. Guist'han.

Aan deze school zijn 4 stortbaden en een waschplaats, elk kind krijgt 2 maal per week een bad, elke maand wordt van allen het haar kort geknipt. Alle klassen maken eens per week een schoolwandeling. De handenarbeid (klei!) beslaat een ruime plaats. De gymnastiek wordt begeleid door een piano, zooals trouwens in België ook in bewaarscholen veelal het geval is.

stap vooruit staat gebracht te worden, al is er van pathologisch-paedagogisch standpunt zeker wel wat op de voorstellen aan te merken, raakt hier dat der achterlijke kinderen van zeer nabij. Het lijdt geen twijfel of een scherper onderscheiding tusschen de imbeciel-achtige en de passieve achterlijken en een daarmee in overeenstemming gebrachte scheiding in de opvoeding, zal voor de ontwikkeling van de grondslagen van ons dwangopvoedingssysteem van 't allerhoogste belang zijn. Vaak zal een kind uit de dwangschool gehouden kunnen worden, doordat het vroegtijdig herkend is als imbecieltje en van stonde aan in de strenge klasse eener school voor achterlijke kinderen is geplaatst.

De overheidsbemoeiing met deze intellectueel en moreel defecte individuen begon in vroeger tijden pas met de cel. Daarna is gekomen het opvoedingsgesticht. Van jonger datum is de tuchtschool. Steeds beter toont de wetgever te beseffen, dat er *vroeg* moet worden ingegrepen. Daarom zal deze historische reeks van cel, opvoedingsgesticht, tuchtschool niet volledig zijn, vóór er als vierde term aan toegevoegd is een stelsel van scholen en klassen, waarbij de imbecielen van allerlei graad, een op pathologisch-paedagogischen grondslag berustende speciale opvoeding ontvangen en waar orde, regelmaat, tucht, arbeidzaamheid en zelfbeheersching te kweeken, hooger doel moet zijn dan kennis aan te brengen [1]).

Het onderricht aan achterlijke kinderen wijkt in tal van opzichten van de gewone schoolwerkzaamheid af. Na de opmerkingen, die in vorige hoofdstukken reeds over opvoeding en onderwijs gemaakt zijn, kunnen we ons bepalen tot het aangeven der hoofdzaken.

Vóór alles geldt als doel het wekken en organiseeren der *belangstelling*. Eerste voorwaarde daartoe is, dat de leerstof concreet zij. Er moet worden gezien, gehoord, getast en gedaan. *De dingen en hun beweging* is de eerste en blijft de voornaamste leerstof. Er moet steeds *actie* zijn, èn in den onderwijzer — wat zeer goed met *kalmte* kan gepaard gaan — èn in het onderwerp der les èn in de leerlingen zelf.

Zoodra men de zicht- en tastbare werkelijkheid loslaat, loopt men gevaar in bloot gepraat te vervallen. *Meedeelen* is een leervorm, die bij a. k. slechts weinig kan toegepast worden. Veel meer dan bij het normale onderwijs moet hier gebruik gemaakt worden van *nabootsen* en *nadoen*.

Een ander verschil is de noodzakelijkheid van uiterst langzaam voort te schrijden en van immerdurende onverdroten *herhaling*. Wat bij een

---

[1]) Over dwangopvoeding zie Het vraagstuk van de verzorging der verwaarloosde kinderen, in opdracht van de „Maatschappij tot Nut van 't Algemeen", bewerkt door Mr. J. A. Levy, P. H. Hugenholtz Jr., Jhr. Mr. A. J Rethaan Macaré en Th. Nolen (rapporteur) Amsterdam 1898, S. L. v. Looy.

Ook het wetsontwerp van Minister Cort van der Linden met de Memorie van Toelichting, ingediend 25 Juli 1898.

Verder de uitstekende Noorweegsche wet; deze en de Pruisische (toen nog ontwerp, sedert 21 Mei 1900 wet) zijn met aanteekeningen en critiek gepubliceerd in J. Trüper, Zur Frage der Erziehung unserer sittlich gefährdeten Jugend. Langensalza 1900. Beyer & Söhne. 50 Pf. (Heft V van de „Beiträge zur Kinderforschung").

achterlijk kind niet muurvast is, is heelemáál niet vast. Die herhaling moet ook zooveel mogelijk geschieden door verbinding met andere leerstof. Het *concentratie-beginsel* moet heel het onderricht doorzuren. Hier is het levensvoorwaarde. Waar de geestelijke aanleg der achterlijken van dien aard is, dat de voorstellingen en begrippen los en geïsoleerd blijven hangen en het proces der onderlinge verbinding tot samenhangende systemen niet dan zeer moeizaam is te wekken, daar moet altijd en altijd weer de toepassing van het concentratie-beginsel heerschende regel in het onderricht zijn.

Nog meer dan in de normale school behoort hier de opvoeding te *individualiseeren*. Voor achterlijke kinderen is geen norm, ieder is in wezenlijke opzichten anders dan zijn buurman. De klassen behooren dus zeer klein te zijn, maar ook dan nog draagt het klassikale onderricht een heel ander stempel dan in de normale school. Eenheid en gelijkmatigheid mag er niet verwacht worden.

Ook moet de individualisatie tot haar recht gebracht worden door de wijze van klasse-indeeling (zie boven) en het ten deele volgen van het stelsel van vakklassen, het laatste wegens de onevenredigheid in veler aanleg. Toch moet het onderwijs er ook naar streven, om deze onevenredigheid te verminderen, door bijzondere zorg te wijden aan de zwakke punten.

De *leerstof* moet eenvoudig zijn en steeds blijven in onmiddellijke verbinding met het persoonlijke leven van den leerling. De gewone vakken van onderricht moeten behouden blijven, al zal de scheiding er tusschen veel minder scherp zijn dan op de gewone school mogelijk — ik zeg niet wenschelijk — is. Het is een groote fout geweest, die in den aanvang van het onderwijs aan achterlijken vaak gemaakt is, om de leervakken te beperken tot lezen, schrijven en rekenen. Bijzondere zorg moet besteed worden aan het onderricht in *kleuren* en *vormen* en aan het *spreekonderwijs*.

Dit laatste omvat de techniek van het spreken (articulatie-oefeningen) en de techniek der taal (het juist uitspreken der woorden en het verbinden tot zinnen). Aan het ontwikkelen van het taalgevoel moet onophoudelijk zorg besteed worden (*taaldiscipline*).

Fröbelen en *spelen* nemen een belangrijk deel van het onderwijs in. Mits het eerste zich vrij wete te houden van zijn talrijke ontaardingen (hoofdkenmerk: anti-Fröbelsche verveling als bittere vrucht van uitgeplozen methodiek!) en het laatste in nauwe aansluiting met het zaakonderwijs sta.

Rekenen is het allermoeilijkste vak. Als einddoel stellen sommige scholen zich de getallen van 1—100, andere zelfs 1—1000. Een onafgebroken gebruik van velerlei hulpmiddelen voor aanschouwelijk rekenen is besliste voorwaarde voor succes. Het rekenen met geldswaarden is uiterst moeilijk. (Winkeltje spelen!)

Bij het *vertellen* en *versjes leeren* moet de uiterste eenvoud betracht worden en steeds beeldende gebaren, plastische standen en eenvoudige krijtteekeningen ter veraanschouwelijking aangewend worden.

Teekenen en *kleiarbeid* behooren tot de belangrijkste reproductieve

onderrichtsmiddelen. De passiviteit van verscheidene a. k. kan niet beter tegengegaan worden dan door lust tot deze bezigheden op te wekken.

Het schriftelijk *taalonderwijs* bepaalt zich tot het juist schrijven der woorden en het maken van eenvoudige zinnetjes en kleine briefjes. Spraakkunst behoort geheel te vervallen, ook de geslachtsonderscheiding.

Aardrijkskunde is in hoofdzaak woonplaatskennis. Toch is kaartkennis volstrekt niet uitgesloten. Voor 't practische leven mag deze leerstof trouwens niet vervallen.

Geschiedenis is een der moeilijkste vakken. Vertellingen vormen de voorbereiding er toe. Een klein aantal teekenende verhalen uit de Vaderlandsche Geschiedenis (type Jan van Schaffelaar, Lambert Melisz, De Ruijter, Napoleon) vormen de leerstof.

Het *zingen* dient vooral om den blijden toon in de school te verhoogen; schoon gezang is niet te verwachten.

Aan de *gymnastiek* dient veel zorg besteed te worden. De bewegingen van de meeste a. k. zijn onzeker, hun gang slap, hun houding onbeheerscht. Goed, zaakkundig gymnastiekonderwijs kan hierin veel verbeteren. Vaak ook zal hier individualisatie noodig zijn in afzonderlijke kwartiertjes.

Nog een opmerking over *handenarbeid.* Hoewel we er geen voorstander van zijn, dit vak naast de gewone vakken op de lagere school in te voeren, meenen we toch, dat voor achterlijke kinderen dit in zekeren zin wèl gewenscht is. De handvaardigheid moet bij hen àl de schooljaren door geoefend worden, zoowel om de eigen waarde als om de mogelijkheid te vergrooten, dat ze later zelf geheel of gedeeltelijk in hun onderhoud kunnen voorzien. De stof voor deze oefeningen moet altijd zeer elementair blijven en sluit zich daarom niet immer bij het andere onderwijs aan. Voor de scholen voor achterlijken blijft derhalve een voortgezet min of meer zelfstandig handenarbeid-onderwijs gewenscht. Vouwen, vlechten, rijgen, knoopen, paardenleidsels en ander speeltuig maken, bouwen, erwtenstokjes, calqueerplaatjes, en verderop carton- en eenvoudige houtarbeid. Voor meisjes bovendien breien, letteren en haken.

De *leertijd* strekt zich meestal uit tot 14- of 15-jarigen leeftijd. De dagelijksche leertijd mag niet meer dan 2 à 3 uren bedragen. De overige uren worden doorgebracht met spel, gymnastiek, wandelingen en tuinarbeid. De lessen mogen wegens de groote en snelle vermoeibaarheid dezer kinderen niet langer duren dan een half uur, later hoogstens drie kwartier en worden telkens door pausen afgewisseld [1]).

---

[1]) Het zou ons hier te ver voeren om in meerdere bijzonderheden de methodiek voor het onderwijs aan achterlijken te bespreken. Voor uitvoeriger litteratuur zij verwezen o. a. naar Arno Fuchs, Schwachsinnige Kinder (Gutersloh 1899); Magnus, Farbentafel zur Erziehung des Farbensinns; Berthold, Fibel oder erstes Lesebuch für schwachbefähigte Kinder; Suttleworth, Mentally deficient Children, their treatment and training (Londen 1895); Dr. Hamon du Fougeray et Dr. Couëtoux, Manuel pratique des méthodes d'enseignement spéciales aux enfants anormaux (Paris 1896); tal van opstellen in *die Kinderfehler* en in het *Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer.* (Zie ook het hoofdstuk *Literatuur*).

De inrichting van het lokaal moet zoo zijn, dat er ruimte genoeg voor spelen overblijft of spoedig gemaakt kan worden. Behalve de gewone schoolbanken (hier vooral verstelbaar systeem, wegens de uiteenloopende grootte der leerlingen eener zelfde klasse!) behoort in elk lokaal ook nog een tafel met zitbanken er langs aanwezig te zijn, waaraan de onderwijzer of de juffrouw met de kinderen kan bouwen, modelleeren, domino spelen of „kienen" (vereenvoudigde kaarten!). Een tuin, waarin gewerkt en gezaaid wordt, een ruime speelplaats met boomen en zandhoop, een schoolbad en een waschinrichting zijn eveneens onmisbaar.

In beteekenis voor het levensgeluk der achterlijke kinderen staat boven het onderwijs de *regeering* en de *tucht.*

De regeering heeft het ongestadigde, zwevende gedrag der kinderen te hervormen tot een, dat geleid en gedragen wordt door de kracht *der goede gewoonten.* Eens begonnen bezigheden worden niet halfweg in den steek gelaten, maar voleindigd. Gebruikte voorwerpen worden steeds eerst opgeborgen, petten, jassen, alles heeft zijn vaste plaats. Orde, regelmaat, netheid, rust, beleefdheid, gehoorzaamheid worden — zij het ook pas na jarenlange oefening — tot een tweede natuur. Bij achterlijke kinderen is deze gewenning, deze dressuur, van des te meer gewicht, omdat ze niet dan bezwaarlijk en slechts in beperkte mate tot zelfstandig, vrij, zedelijk handelen komen. Zonder een nauwgezette, volhardende, onverdroten africhting tot het doen van wat moet en betaamt, blijven ze een speelbal van oogenblikkelijke begeerten en zelfzuchtige neigingen, ongeschikt voor het verkeer met hun medemenschen, staag lijdend door de onrustigheid in eigen zieleleventje en door de conflicten met hun omgeving.

Toch dient naar hooger doel gestreefd te worden. Voorstellingen van goed en kwaad moeten opgewekt, gekweekt worden, goede neigingen aangemoedigd, verkeerde tot bewustheid gebracht en bestreden worden. Het eigen zwakke willetje moet daarbij in mede-werking gevoerd worden. Hier ligt het hoofdgewicht van des opvoeders werk, het zwaartste deel van zijn taak, het hoogtepunt echter tevens van zijn toewijdende kunst. (Vergelijk ook hoofdstuk III).

Want het behoeft niet gezegd te worden, dat voor het welslagen van regeering en tucht veel, zoo niet alles, afhangt van de persoonlijkheid en het paedagogisch talent van den onderwijzer.

Wie zich aan het onderwijs der achterlijken wijdt, aanvaardt een missie. Onuitputtelijk geduld, onverstoorbare kalmte, groote liefde, kinderlijke blijmoedigheid, persoonlijke autoriteit, onwrikbare consequentie, strenge rechtvaardigheid, scherp psychologisch onderscheidingsvermogen, uitgebreide vakkennis, een krachtig lichaam, een onvermoeide geest — ze mogen voor *elk* onderwijzer noodig zijn, doch voor een opvoeder van achterlijken in nog meerdere mate.

Rijke vrucht draagt het werk echter ook voor den onderwijzer zelf. Geen betere school voor didactische ontwikkeling dan het onderwijzen van achterlijken, geen beter leerschool ook voor zelfbeheersching en zachtmoedigheid. Ongeduldig zijn, boos worden, in eigen waardigheid

zich aangetast voelen door misdragingen van het kind — wie achterlijken onderwijst, leert het wel af en moet zich noodwendig verheffen tot het hoogere, het eenig juiste standpunt voor elken onderwijzer, van waaruit hij elke levensuiting zijner leerlingen, ook de lastige, leelijke en slechte, objectief leert bezien — als een arts tegenover zijn patient.

Tegenover meerdere teleurstellingen staat een diepere vreugde bij 't gelukken van den arbeid. Een goed antwoord te ontlokken aan stompen geest, het geeft den onderwijzer een merkwaardig vakgenot, dat hem soms doet stralen van vreugde. Hoe heerlijk is het ook, door de macht van eigen rust in stem, artikulatie, gebaar, woordenkeus en blik een onrustigen, een heftig bewogen, een weerspannigen geest te zien stillen en buigen. Enkel door deze persoonlijke, standvastige kalmte van wil zelfs sterke en herhaalde affectuitingen in korten tijd te doen bedaren. Dat zijn geneuchten, die de gewone onderwijzer slechts in geringe mate leert kennen.

Maar boven de beroepsvreugde staat de liefde tot de kinderen persoonlijk. En deze wordt het deel, van wie zich dag aan dag aan deze stumperds geeft. Men gaat zooveel van hen houden! Zelfs krijgt men wel eens een vochtig oog van blijdschap, als de pijnlijke maar noodzakelijke strengheid over mag zijn. De winst aan liefde in 't eigen hart is stellig het hoogste loon voor den onderwijzer van achterlijken. En dan nog de hartelijkheid, die de kinderen u bewijzen; doch ook hierin zijn de teleurstellingen vele.

Ten slotte een vluchtig antwoord op de vraag: *Waartoe de opvoeding der achterlijken?* Het lijdt geen twijfel, of de sociale beteekenis van dezen arbeid, althans de *positieve* waarde er van, wordt door sommige voorstanders zeer overdreven. De vruchten, welke ze der maatschappij kunnen leveren aan productieven arbeid, staan stellig in geen evenredigheid tot de kosten, welke hunne opvoeding met zich brengt. Zelfs moet erkend worden, dat er directe nadeelen voor de maatschappij uit kunnen voortspruiten, in zoover de opvoeding er toe bij kan dragen, om de defecte individuen de mogelijkheid tot een huwelijk te openen en zoodoende door voortplanting der minderwaardigen den vooruitgang van het geslacht tegen te werken. Het voordeel, dat er voor de samenleving gelegen is in een algemeene en degelijke verzorging der achterlijken, is dan ook nagenoeg geheel van negatieven aard: daardoor toch kan voorkomen worden, dat tal van deze intellectueel en moreel defecte kinderen opgroeien tot *schadeposten*. Vagebondage, bedelarij en diefstal met al de daarbij voorkomende complicaties van drankzucht, misdaad en ellende, dit gansche internationale parasitisme, dat op het maatschappelijk organisme woekert, het kan slechts door diep ingrijpende maatregelen van *voorbehoedenden* aard tegengewerkt worden en een van deze is een algemeene zorgvuldige opvoeding der achterlijken.

Maar toch is dit niet de hoofdzaak. Al ware er op geen enkel sociaal voordeel te wijzen, dan nog zou de opvoeding der achterlijken onafwijsbare eisch blijven. Voor het geweten! Om huns zelfs wil moeten ze opgevoed worden, de misdeelden. En dit moet dag aan dag den

onderwijzer in de school voor oogen staan. Niet alleen voor later is hij met hen bezig, maar voor *nu.* Hun *den dag van heden* tot een blijden dag te maken, is eerst en naastbijliggend doel. (Wat trouwens ook voor het welslagen van het onderwijs een noodzakelijke voorwaarde is). In Duitschland is de practische formule voor 't doel der schoolopvoeding voor achterlijken, hen „konfirmations- und erwerbsfähig" te maken. En voor *ons* is per slot van rekening voor het latere leven het doel toch geen ander, dan mogelijk te maken, dat het leven van alle dag wat zonniger en blijder en beter moge zijn, dan het bij verwaarloosde opvoeding zijn zou. Het is ontferming met het lijdende en het hulpbehoevende, dat de drijfkracht is en blijft voor de verzorging der achterlijken.

Moge het heerlijke, lichtende voorbeeld van den Heiland daar steeds meer toe verteederen, van Hem, die de rookende vlaswiek niet bluscht, noch het gekrookte riet verbreekt, maar die alle vermoeiden en belasten erbarmend tot zich noodt, om ze rust en vrede te schenken aan Zijn brandend liefdehart.

Den Haag. A. J. SCHREUDER.

Literatuur 1): Dr. PAUL SOLLIER, Ancien interne des hopitaux, Conservateur du musée de Bicêtre, *Psychologie de l'idiot et de l'imbécile.* Avec 12 planches hors texte. Paris 1891, F. Alcan. 276 blz. Gebonden 5 fr.

ITARD, *Rapports et mémoires sur le sauvage de l'Aveyron.* Uitgegeven door Bourneville in de „Bibliothèque d'éducation spéciale", Paris, Alcan. 4 fr.

Dokter Itard is de man, die het eerst de mogelijkheid heeft verkondigd en practisch aangetoond van de opvoeding van idioten. In het jaar VIII der Republiek werd in een woud aan de Aveyron een idioten jongen man ontdekt, in verregaanden staat van verwildering, sedert bekend als „le sauvage de l'Aveyron. Dr. Itard, geneesheer aan het doofstommeninstituut te Parijs, nam op zich, hem op te voeden, en deed het met merkwaardig succes. Zijn methoden van onderricht kunnen nu nog als voorbeeld van psychologisch-paedagogische vindingrijkheid dienen. Hij verwierf zich een Europeesche vermaardheid. De keizer van Rusland vereerde hem een geschenk en noodigde hem uit, zijn studiën en werkzaamheden te St. Petersburg te komen voortzetten, wat hij echter weigerde.

Itard is de grondlegger van de idioten-opvoeding.

Dr. E. SÉGUIN, *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés.* 1846.

DEZ. Nieuwe uitgave: *Traité sur l'idiotie et son traitement par la méthode physiologique.* New-York 1866.

DEZ. *Rapports et mémoires sur l'éducation des enfants normaux et anormaux.* Traduction de l'anglais par A. Boutillier. Préface par Bourneville. Paris 1894. 10 fr.

---

1) Voor zoover niet reeds in den tekst en de noten vermeld. Hier en daar hebben we, behalve jaartal en plaats van uitgave, ook den uitgever, den prijs en den omvang vermeld, ten gerieve van den lezer.

Séguin is een leerling van Itard. Hij zoekt het wezenlijk kenmerk der idiotie in een wilsdefect, waardoor de zinnen en de verrichtingen in hun werkzaamheid zouden belemmerd worden.

Hij was sedert 1837 te Parijs werkzaam, doch week in 1850 om politieke redenen naar Amerika uit, waar hij scholen voor idioten en achterlijken stichtte en nieuwe werken uitgaf. Hij overleed in 1880.

J. Voisin, *Idiotie*. Paris 1893.

Bourneville, *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie.* 20 deelen. Paris, F. Alcan. 3 tot 7 fr. per deel.

Sedert 1880 verschijnt ieder jaar een deel, bevattende het verslag van de afdeelingen voor epileptischen en voor idiote en achterlijke kinderen van het beroemde gesticht Bicêtre. Sedert 1879 is Bourneville hier directeur. De laatstgenoemde inrichting telt thans 500 kinderen. Voortdurend worden verbeteringen aangebracht. Buitengewoon leerzame lectuur door de veelvuldige concrete gevallen. Vooral deel XIX (over 1898) is zeer belangrijk.

Bourneville staat aan 't hoofd der nieuwe Fransche school voor de therapie der geestesstoringen.

Dez. *Recueil de mémoires, notes et observations sur l'idiotie.* (1772—1840). Tome I[er] du Bibliothéque d'éducation spéciale. Paris. 7 fr.

Vooral van historische waarde en voor de ontwikkeling van de methodiek der waarneming en der behandeling.

Dez. *Assistance, traitement et éducation des enfants idiots et arriérés.* Tome IV du Bibliothéque d'éducation spéciale. fr. 3.50.

Een rapport, in Juni 1894 uitgebracht aan het nationaal Congres voor openbare armenzorg te Lyon.

Dez. *Création de classes spéciales pour les enfants arriérés.* Lettre aux membres de la 3e Commission du Conseil général de la Seine. Paris 1897. fr. 0.60.

Hammarberg, *Studien über Klinik und Pathologie der Idiotie*, nebst Untersuchungen über die normale Anatomie der Hirnrinde. Aus dem Schwedischen übersetzt von Berger. Leipzig 1895. E. F. Köhler. 20 Mk.

Christian, *De la démence précoce der jeunes gens.* Annales médico-psychologiques. Tome 57, n°. 1.

Dr. Th. Ziehen, Professor te Utrecht, artikel *Schwachsinn* in Rein's Encycl. Handb. der Pädagogik, Bd. VI, blz. 555 e. v.

Dez. *Moralischer Schwachsinn*, id. Bd. IV, blz. 820 e. v.

Dez. *Dementia acuta*, id. Bd. I, blz. 599 e. v. en verschillende andere artikelen over ook bij achterlijkheid voorkomende abnormale symptomen.

Dez. *Psychiatrie.* Berlin 1894. Blz. 399 e. v.

Dr. Emminghaus, Professor in Freiburg, *Die psychischen Störungen im Kindesalter.* Tübingen 1887. Hoofdstuk *Idiotie*, blz. 243 e. v.

Arno Fuchs, *Schwachsinnige Kinder*, ihre sittliche und intellektuelle Rettung. Eine Analyse und Charakteristik, nebst theoretischer und praktischer Anleitung zum Unterricht und zur Erziehung schwachsinniger Naturen. Für Lehrer und gebildete Eltern. Gutersloh 1899. Bertelsmann. 248 blz. 3.50 Mk.

Dr. Jean Demoor, Médecin de l'Ecole spéciale à Bruxelles, *Les*

enfants anormaux, leur éducation. Gent z. j. Eug. van der Haeghen. 23 blz.

WEISS, *Der Schwachsinn*, eine klinische Studie. Wiener Med. Wochenschr. 1883. 40/41.

Dr. A. LIEBMANN, Arzt für Sprachstörungen in Berlin, *Geistig zurückgebliebene Kinder*. Archiv. f. Kinderheilkunde, Bd. 27. Heft 1 en 2.

H. PIPER, Direktor der Idiotenanstalt Dalldorf, bei Berlin, artikel *Idiotie und Idiotenanstalten*, Rein's Enc. Handb. III, blz. 788 e. v.

W. IRELAND, *The mental affections of children, idiocy, imbecility and insanity*. London 1898.

KERLIN, *Enumeration, classification and causation of idiocy*. Philadelphia 1880.

G. E. SHUTTLEWORTH, *Mentally-deficient children, their treatment and training*. London 1895. Lewis.

FLETCHER BEACH, *The Treatment and Education of mentally Feeble Children*. London 1895.

CHR. UFER, *Das Wesen des Schwachsinns*. Heft 5 van het Pädagogisches Magazin. Langensalza, Beyer & Söhne. 23 blz. 25 Pf.

Dr. O. BERKHAN, Sanitätsrat in Braunschweig, *Ueber den angeboren und früh erworbenen Schwachsinn*. Für Aerzte und Lehrer dargestellt. Braunschweig 1899. Vieweg. 64 blz.

Belangrijk door veel aanschouwelijk ervaringsmateriaal.

L. STRÜMPELL, *Die pädagogische Pathologie* oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. Versuch einer Grundlegung für gebildete Eltern, Studierende der Pädagogik, Lehrer, sowie für Schulbehörden und Kinderärzte. 3. Auflage, herausgegeben von Dr. A. Spitzner. Leipzig 1899, E. Ungleich. 556 blz. 7.50 Mk.

J. TRÜPER, Direktor des Erziehungsheims auf der Sophienhöhe, Jena, *Psychopatische Minderwertigkeiten im Kindesalter*. Gutersloh 1893. Bertelsmann. 90 blz. 1 Mk.

W. SIEGERT, *Problematische Kindesnaturen*. Kreuznach u. Leipzig 1889.

DEZ. Verschillende opstellen in Rein's Encycl. Handbuch.

J. KLOOTSEMA, Directeur der school voor achterlijken te Amsterdam, *Paedagogische Pathologie*. Jaarb. Ver. v. Paedagiek. 1900, blz. 9 e. v.

DEZ. *Over Paedagogische Pathologie*. Vaktijdsch. v. Onderwijzers, I. blz. 145. e. v.

DEZ. *Iets over idiotie*. Maatschappelijk Werk. 11 Aug. 1900.

DEZ. *Iets over de geschiedenis van het onderwijs aan idiote en achterlijke kinderen*. Id. 20 Oct. en 3 Nov. 1900.

A. J. SCHREUDER, *Gerrit W.*, Vaktijdsch. v. Onderwijzers, II. blz. 21 e. v. en blz. 113 e. v.

DEZ. *Naar aanleiding van een gezichtsbedrog*. Id. III, blz. 106 e. v.

H. OPPENHEIM, Professor te Berlijn, *Nervenleiden und Erziehung*. Berlin 1899, S. Karger. 56 bl. 1.25 Mk.

Dr. J. DEMOOR, Médecin de l'Ecole d'enseignement spéciale à Bruxelles, *A propos d'une illusion musculaire*. Journal médical de Bruxelles, 13 Jan. 1898.

DEZ. *L'alcoolisme et les enfants arriérés*. Id. 13 Jan. 1898.

J. Trüper, *Der Alkohol als Hauptursache der Schwächen und Entartungen im Leibes- und Seelenleben unserer Kinder.* Kinderfehler IV, blz. 98 e. v.

Dr. Edgar Bérillon, *L'Hypnotisme et l'Orthopédie mentale.* Paris 1898. Rueff & Cie. 48 blz.

't Voornaamste hieruit is vertaald opgenomen in het Vaktijdsch. v. Onderwijzers, II, blz. 161 e. v.

Dr. Max Bresgen, Wiesbaden. *Ueber die Bedeutung behinderter Nasenatmung vorzüglich bei Schulkinder*, nebst besonderer Berücksichtigung der daraus entstehenden Gedächtnis- und Gestesschwache. Hamburg u. Leipzig 1890.

Th. Holler, *Ermüdungsmessungen an schwachsinnigen Schulkindern.* Wiener Mediz. Presse 1899.

H. Kielhorn, Leiter der städt. Hilfsschule in Braunschweig, *Die Erziehung geistig zurückgebliebene Kinder in Hilfsschulen.* Osterwick 1897, Zickfeld. 34 blz. 0.80 Mk.

H. Stelling, Taubstummenlehrer in Emden, *Die Fürsorge für die schwachbegabten Kinder der Volksschule und der Taubstummen-Anstalten.* Ein Beitrag zur Durchführung der Trenning nach Fähigkeiten. Emden und Borkum 1900.

O. m. een pleidooi voor afzonderlijke scholen voor achterlijke doofstommen (ongeveer 20 % van 't geheele aantal). In Noorwegen en Denemarken reeds ingevoerd (Jörgensen te Fredericia).

Wilhelm Reinke, Rektor in Berlin, *Die Unterweisung und Erziehung schwachsinniger (schwachbefähigter) Kinder.* Berlin 1897. L. Oehmigkes Verlag. 95 blz. 2 Mk.

Een beredeneerd overzicht van een bezoek aan een aantal scholen in Duitsche steden. Hij behandelt achtereenvolgens de geschiedenis der inrichting, de lokalen, de keuze en de opname der leerlingen, het ontstaan, de organisatie der school, het leerplan, bijzondere methoden, de uitkomsten, de positie der onderwijzers en de kosten.

Will. S. Monroe, State Normal School, Westfield, Mass. *Education of Defective Children.* The Congregationalist, 12 Aug. 1897.

Edward Ellis Allen, *Education of Defectives.* Nr. 15 van de „Monographs on Education in the United States." Overbrook, Penn. 1900. 43 blz. benevens een uitvoerige bibliografie en een statistiek.

M. van Wijhe Ezn., den Haag, *Achtertijke kinderen.* Chr. Schoolblad van 13 Oct. 1899, 5 Jan. 1900 en 26 Jan. 1900.

Dez. *Bijklassen en hulpscholen.* Christ. Schoolblad van 23 Maart, 6, 13 en 20 April 1900.

Paul Anri, Hoofd eener school te Gent, *Achterlijke kinderen.* Tijdschrift van het Willems-Fonds. Gent Februari 1898. J. Vuylsteke.

Dez. *De Fouten der kinderen.* Gent 1900, Ad. Hoste. 170 blz. 2 fr.

H. Schreiber, *Für das Wohl der Dummen in unsern öffentlichen Schulen.* Kinderfehler V, blz. 185 e. v.

Tobie Jonckheere, Onderwijzer aan de school voor achterlijken te

Brussel, *Het opvoeden der achterlijke kinderen.* Vlaamsche Kunstbode, Nov. 1898.

DEZ. *Les enfants arriérés.* Le Soir, 1 Sept. 1900.

DEZ. *Nieuwe wenken en opmerkingen over het opvoeden der achterlijke kinderen.* „Ons Woord" van Aug. Sept. en Oct. 1900.

Dr. A. LEY, geneesheer aan de school voor achterlijke kinderen te Antwerpen, *Les enfants arriérés (leur traitement éducatif).* Annales de la Société médico-chirurgale d'Anvers, Febr. 1898.

DEZ. *Le traitement des enfants idiots et arriérés en Belgique.* Bulletin de la société de médecine mentale en Belgique. Dec. 1899.

Dr. G. DANIEL, tweede geneesheer aan de school voor achterlijken te Brussel, *Le traitement des enfants arriérés.* La Policlinique van 15 Dec. 1896. (H. Lamertin. Brussel).

DEZ. *Orthopèdie mentale.* Id. 12 Dec. 1898.

Dr. JEAN DEMOOR, *Les bases physiologiques de l'éducation physique spéciale des enfants anormaux.* Journal médical de Bruxelles, 7 Sept. 1899.

Dr. HAMON DU FOURGERAY en Dr. L. COUËTOUX, *Manuel Pratique des Méthodes d'Enseignement spéciales aux Enfants anormaux.* Paris 1896, Felix Alcan. 5 fr. (Tome V de la Bibliothèque d'éducation spéciale).

Dr. S. KALISCHER, Arzt für Nervenkrankheiten, *Was können wir für den Unterricht und die Erziehung unserer schwachbegabten und schwachsinnigen Kinder thun?* Berlin 1897, L. Oehmigkes. 30 blz. 0.50 Mk.

Hij onderscheidt zwakbegaafden van zwakzinnigen. Met de eersten worden de kinderen bedoeld, die eenvoudig minder vatbaar zijn voor ontwikkeling, doch overigens geen afwijkingen en onregelmatigheden vertoonen. Hij erkent echter, dat de onderscheiding tal van overgangen toelaat. — Uiteenzetting van de middelen tot verbetering (klassen, scholen, „angegliederte" klassen, internaten). Bespreking van de vraag of deze inrichtingen zelfstandig moeten zijn of bij de volksscholen aangesloten. Hij meent zelfstandig. — Overzicht Buitenland. — Taak van arts en onderwijzer. — Vragenlijst voor 't onderzoek.

J. TRÜPER, *Heilpädagogische Anstalten.* Rein's Encycl. Handb. V, 595.

J. ZIEGLER, *Hilfsschulen für Schwachbefähigte.* Id. III, 695.

J. A. TOURS, *De gemeentescholen voor achterlijke kinderen te Keulen.* Handelsblad van 22 Oct. 1897.

D. KÖHLER, Hoofd eener school te Rotterdam, *Plan voor eene school voor achterlijke kinderen te Rotterdam.* Rapport over en resultaat van een studiereis naar eenige Duitsche scholen; uitgebracht aan 't gemeentebestuur van Botterdam; uit de N. Rott. Crt. gedeeltelijk overgenomen in het N. Schoolblad 21 Mei 1895.

A. KUPFERSCHMID, *Uebungen des Muskelgefühles bei Schwachsinnigen.* Kinderfehler IV, blz. 113 e. v. en blz. 145 e. v.

FR. FRENZEL, Lehrer an der Erziehungsanstalt für Geistesschwache zu Leschnitz, *Lautübungen für sprachlich gehinderte Kinder.* Gutzmann's Medizinisch-pädagogische Monatschrift für die gesamte Sprachheilkunde, 1898, n°. 4.

J. TRÜPER, *Zur Vereinfachung der Schrift* unserer Schwachbegabten. Kinderfehler III, blz. 44 e. v.

H. Piper, *Schriftproben* von schwachsinnigen resp. idiotischen Kindern. Berlin 1893.

Hermann Wegener, *Die Spiegelschrift*. Zeitschr. f. Pädagogische Psychologie 1899, blz. 254 e. v

Wilhelm Ament, *Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde*. Leipzig 1899. Ernst Wunderlich. 213 blz. 2.40 Mk.

Dr. W. Oltuszewski, Warschau, *Die geistige und sprachliche Entwickelung des Kindes*. Berlin 1897. Kornfeld. 43 blz. 1 Mk.

A. E. Gerdts, *Die Krankheiten der Sprache und ihre Heilung*. Bingen 1892, selbstverlag des Verfassers. 10e Auflage, 71 blz.

Dr. Alb. Liebmann, Arzt für Sprachstörungen zu Berlin, *Die Untersuchung und Behandlung geistig zurückgebliebener Kinder*. Berlin 1898.

Dez. *Vorlesungen über Sprachstörungen*. 5 Hefte. Berlin 1898—1900.

Dr. E. Rzesnitzek, Lehrer an der Taubstummenanstalt zu Berlin, *Zur Frage der psych. Entwicklung der Kindersprache*. Breslau 1899. Adersholz. 36 blz. 0.90 Mk.

Dr. Gutzmann, prakt. Arzt in Berlin, *Das Stottern*. Eine Monographie für Aerzte, Pädagogen und Behörden. Met verscheidene figuren, photografiën, tabellen. Frankfort a. M. 1898. J. Rosenheim. 453 blz.

H. Gutzmann, *Die Sprachphysiologie als Grundlage der wissenschaftlichen Sprachheilkunde*. Berlin 1899. Fischer

Dez. *Ueber die Verhütung und Heilung der wichtigsten Sprachstörungen*. Munchen 1898. Seitz u. Schauer. 50 blz.

Die Kinderfehler, Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie. (Orgaan van den Verein für Kinderforschung), Red. Koch, Ufer, Zimmer en Trüper. Langensalza, Beyer & Sohne. 6 Hefte von je 3 Bogen. 4 Mk. Verschijnt sedert 1896.

Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer, Organ der Konferenz für das Idiotenwesen. Herausgegeben von W. Schröter, Dresden, und Dr. H. A. Wildermuth, Stuttgart. Dresden, H. Burdak.

Sedert 1899 in maandelijksche afl., te voren 8 afl. p. j. Prijs 4 Mk. Verschijnt sedert 1885, als vervolg op het Zeitschr. f. das Idiotenwesen (1881—1884). Is voor een groot deel gewijd aan de methodiek van 't onderwijs. Zoo in Jaarg. 1899 de volgende opstellen:

H. Honix, Dusseldorf: Ueber den Anschauungsunterricht in der Hilfsschule (lessen over *de jager* in de laagste, middelste en hoogste klasse).

Fr. Frenzel, Der Artikulationsunterricht bei geistesschwachen Kindern.

Herberich, Die Begriffsentwicklung bei Schwachsinnigen und Schwachbefähigten.

H. Honix, Methodik der Rechtschreibe-übungen in der Hilfsschule.

V. Puhrer, Wien, Zur Methodik des Zeichenunterrichtes in Schwachsinnigenschulen.

Chr. K., Bielefeld, Das Rechenunterricht.

The Paidologist, The Organ of the Britisch Child-Study Association. Cambray House, Cheltenham. Drie afll. per jaar. fr. p. p. 1 sh. 10½ d.

Kindergarten, Bewahranstalt und Elementarklasse, Organ des deut-

schen Fröbelverbandes. Herausgeg. von Eugen Pappenheim. P. Bomcke. Berlin. 4 Mk.

Komt maandelijks uit. Bestaat reeds sedert 1848. Hoofdzakelijk gewijd aan de practijk der Fröbelsche paedagogiek.

Die Kinderseele, Blätter für pädagogische Psychologie u. Pathologie und insbesondere für die Kinder-Seelen-Forschung. Herausgeg. von Dr. F. M. Wendt, Professor an der k. k. Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalt und an der höheren Töchterschule in Troppau. 1e Jaarg. 1e Heft 1900.

Maandblad voor het onderwijs in de Lagere School, de Bewaarschool en den Kindertuin. Redactie en uitgave van W. Haanstra. Leiden. 16e Jaargang. P. j. *f* 2.50.

Jaarverslagen van het Geneeskundig Gesticht voor minderjarige idioten te 's Gravenhage en van de Christelijke inrichting voor de verpleging van idioten en epileptischen te 's Heeren Loo (Ermeloo).

Aesthetische vorming. Boven dit artikel had ook kunnen geschreven worden: *Ontwikkeling van het schoonheidsgevoel.* Inderdaad hebben de woorden *vorming* en *ontwikkeling* hier dezelfde beteekenis. Ook zou men hier van *opvoeding* kunnen spreken in denzelfden zin, als men spreekt van *zedelijke* en *verstandelijke* opvoeding. Welke uitdrukking men ook kieze, steeds neemt men stilzwijgend aan, dat de mensch vatbaar is voor het onderscheiden van wat schoon en wat leelijk is. De wijsgeerige vraag, waarin die waardebepaling eigenlijk bestaat, gaan wij stilzwijgend voorbij, niet, wijl zij zonder beteekenis zou zijn, maar uitsluitend, omdat zij toch geene bijdrage leveren kan tot de beantwoording van die andere vraag, waarom het ons hier voornamelijk te doen is: hoe kan de opvoeding medewerken tot de ontwikkeling en de verfijning van het gevoel voor het schoone? Dat gevoel openbaart zich als een welbehagen in het schoone en het drijft tot een zoeken van het schoone of althans tot het vlieden van het leelijke. Nu dient allereerst te worden opgemerkt, dat het schoone en zijne tegenstelling, het leelijke, geen scherp afgebakende begrippen zijn, waaromtrent geen verschil van waardeering mogelijk is, maar dat integendeel het schoonheidsgevoel nauw samenhangt met de geheele menschelijke ontwikkeling. Onvruchtbaar moet derhalve elk streven zijn, dat de smaak, het schoonheidsbesef, der kinderen gelijk wil maken aan dat der volwassenen. Ja, het gaat zelfs niet aan, met deze verdeeling in tweeën te volstaan. Immers, ook onder de volwassenen treft men hier — zooals op ieder gebied van geestelijke ontwikkeling — allerlei verschillen aan. Men mag zelfs niet beweren, dat deze verschillen alleen van quantitieven aard zouden zijn. Wie geen muzikaal gehoor bezit, zal maar weinig of geene vatbaarheid hebben, om de schoonheid van zang en muziek te waardeeren. Nu is door eenvoudige proeven gemakkelijk te constateeren, wie die gave mist, veel gemakkelijker althans, dan het is uit te maken, wie de schoonheid van vormen en kleuren niet naar waarde weet te schatten, maar er is toch geen

twijfel mogelijk, of er zijn tal van menschen, bij wie het schildersoog slechts zeer weinig ontwikkeld is. Niettemin schijnt de ervaring te leeren, dat geduldige oefening in vele gevallen een diep sluimerend gevoel vermag te wekken, al kan een gebrekkige aanleg door geen oefening worden goedgemaakt. De schoonheidsontwikkeling is zeer ongelijk, maar hoe doordrongen van die waarheid men ook is, men vergete niet, dat de tegenstelling tusschen het schoone en het leelijke toch nog altijd veel grooter is, dan het onderscheid tusschen de verschillende openbaringen van het schoone. Er is misschien onder de geestelijk gezonden niemand, die met bewustheid het leelijke zoekt, maar groot is het aantal van hen, die, onverschillig staan tegenover het schoone, die geen enkele inspanning zich willen getroosten, om tot het genot van het schoone door te dringen. De ontwikkeling van het schoonheidsgevoel heeft dus allereerst tot taak, belangstelling en genegenheid voor het schoone te wekken. Hier is de onverschilligheid, de traagheid, de ongevoeligheid de vijand, die het eerst en het krachtigst moet bestreden worden. De school en de huiselijke opvoeding hebben hier eene roeping te vervullen. Bij kinderen toch openbaart zich dat gemis aan schoonheidswaardeering voornamelijk in *slordigheid*, een gebrek, dat zich toont in de kleeding, maar nog meer in het gemis van zorg voor al die dingen, waarmee het kind in school en huis dagelijks omgaat. Er zijn kinderen, die hunne schoolmaterialen steeds in de beste orde houden, die hunne boeken netjes kaften, hun sponsedoos en griffelkoker met zorgvuldigheid behandelen, maar tegenover deze verblijdende uitzonderingen staan er altijd vele, die voor deze dingen geen oog en geen hart hebben. Het is niet zeldzaam, onder deze slordige kinderen er vele te vinden, die overigens in hunne verstandelijke ontwikkeling boven andere, dikwijls boven de eerstgenoemde, verre uitsteken en dit mag de reden zijn, dat hunne onderwijzers, in enge bevoorrechting van de verstandelijke gaven, een oog dichtdoen voor die, naar zij meenen, geringere tekortkomingen. Wie echter de ontwikkeling van alle geestelijke gaven als doel der opvoeding heeft leeren beschouwen, zal van die eenzijdigheid afstand doen en netheid en orde zijnen leerlingen als even ernstige plichten voorhouden, als het maken van „vorderingen" in welk leervak dan ook.

Wat wij tot hiertoe hebben opgemerkt, zou men den *zedelijken* eisch der aesthetische vorming kunnen noemen. Daarnaast staan echter nog andere eischen. Ook het *begrip* van het schoone moet ontwikkeld, d. w. z. verfijnd worden. Menigeen doet al zijn best, om „netjes" te zijn, maar het schort hem aan de noodige smaak, om de juiste middelen te kiezen. Dat komt misschien nergens zoo sterk uit als in onze kleeding. Wie geen smaakt bezit, tooit zich met opzichtige kleuren en meent dan heel mooi te zijn. Men vindt leerlingen op de school, die hun best doen op hun schrift en dat toonen, door met allerlei onnoodige halen en krullen hun letters te „versieren." Hier mangelt het niet aan goeden wil, maar aan goeden smaak. Wat zal de opvoeder kunnen doen, om het schoonheidsgevoel inniger en dieper te maken?

Het eerste antwoord op deze vraag zal wel niet anders kunnen luiden

dan dat de opvoeder zelf — ook in dit opzicht — boven het kind moet staan. Maar er is meer noodig, want het komt niet zelden voor, dat de opvoeder wel ziet, wat er aan zijn leerling ontbreekt, maar zich niet ernstig genoeg de vraag stelt, hoe dat ontbrekende zal moeten worden aangevuld. Want wel gaat er trekkende kracht uit van een goed voorbeeld, maar die kracht mist hare uitwerking juist het meest op hen, die haar in de eerste plaats van noode hebben. Het is zeker goed, dat alles, wat van den opvoeder uitgaat, den stempel draagt van het bevallige, van het schoone, maar het is daarenboven noodig, dat de kinderen gewend, dat is in vele gevallen — gedwongen — worden, dat voorbeeld te volgen. De leerlingen mogen geene lijdelijke toeschouwers blijven, zij moeten medearbeiders worden. Een gedeelte van de zorg worde met opzet door den onderwijzer op de schouders der kinderen gelegd. Versiert de onderwijzer zijn schoolvertrek met fraaie platen, met bloemen en planten, hij gewenne tevens zijne leerlingen er aan, voor de instandhouding van hetgeen hij heeft aangebracht, zorg te dragen, ja, wekke hen op, nu en dan zelf iets mee te brengen. De toon van den onderwijzer zij beschaafd en gekuischt, hij legge gevoel in wat hij leest en vertelt, maar tevens oefene hij zijne leerlingen in beschaafd spreken, in de juiste voordracht bij het lezen en zingen. Misschien is er geen enkel vak van onderwijs, waar de gelegenheid ontbreekt, het schoone aan te kweeken. De kinderen moeten „begrijpen", wat zij lezen, zeker, maar zij moeten ook leeren, zich niet te schamen, hun gevoel te leggen in wat zij lezen. Bij het teekenonderwijs is de juistheid der teekening een eerste eisch, maar de tweede, daaraan gelijk, is de fraaiheid van uitvoering.

Er is eene vraag, waarover veel gestreden is, namelijk of kinderen gevoel hebben voor natuurschoon. Het komt ons voor, dat zij gelijk hebben, die dat gevoel in de kinderziel nog zeer onontwikkeld achten. Volgt hier nu uit, dat men nu maar de kinderen niet opmerkzaam moet maken op de schoonheid van een bosch, van een weide, van een heidelandschap, van de zee? Ja, indien men althans bedoelt, lange redeneeringen te houden, om die schoonheid aan te wijzen; maar als de gelegenheid gunstig is, eens stil te blijven staan, om in een enkel treffend woord de aandacht te richten op een bekoorlijk natuur-tafereel, dat zal — zoo niet bij alle, — dan toch bij vele kinderen, een oogenblikkelijken indruk nalaten, die wel weer spoedig zal verdwijnen, maar toch zijn uitwerking niet missen zal. Voor oudere leerlingen kan het ook goed zijn, eene eenvoudige natuurbeschrijving te lezen en hen dan te herinneren aan wat zij bij eene vroegere gelegenheid gezien hebben. De kinderlijke geest is zeer onrustig; in het schoolvertrek, waar allen ordelijk bijeenzitten, zal het dan ook gemakkelijker zijn, hun een indruk van schoonheid te geven, dan in de vrije natuur, waar de zinnelijke behoefte van beweging en spel allicht aan andere indrukken geene gelegenheid laat tot krachtige bewustwording.

Wie het voorgaande met instemming gelezen heeft, zal niet kunnen ontkennen, dat er een innig verband bestaat tusschen de aesthetische en de ethische vorming. Inderdaad is het zedelijke de hoogste open-

baringsvorm der schoonheid. Rust is eene voorwaarde van aesthetisch genot, rust is ook de voorwaarde voor het ontkiemen en het groeien van weldadige aandoeningen, van goede en groote gedachten.

Affect. Zooals het met zoovele termen uit de psychologie gaat, zoo heeft ook het woord *affect* geen scherpbegrensde beteekenis. Gaat men op de etymologische beteekenis van het woord af, dan kan het zoo goed als letterlijk vertaald worden door *aandoening*, waaronder dan *gemoedsaandoening* moet worden verstaan. Let men op de beteekenis, die het woord *affect* in de zielkundige litteratuur heeft, dan zou ons woord *gemoedsbeweging* er nog het dichtst bij komen. Een affect toch is een gevoelstoestand, die zich kenmerkt door een plotseling optreden en door den sterken invloed, dien hij op den mensch uitoefent. Toorn, schrik, neerslachtigheid, opgewondenheid zijn alle affecten. Het zijn gevoelstoestanden met een bepaald verloop: zij komen op, groeien aan, bereiken hun hoogtepunt, dalen af en verdwijnen.

Wijl de affecten tot die verschijnselen van het geestelijk leven behooren, welke het meest in het oog vallen, hebben zij herhaaldelijk en reeds voor eeuwen het onderwerp uitgemaakt eener ontledende behandeling. Het meest bekend is hierin het *derde hoofdstuk* van SPINOZA's *Ethica*, waarin een groot aantal scherpzinnige bepalingen gegeven worden van allerlei gemoedsaandoeningen. Zoo heet het bijv. „*Toewijding* is liefde voor iemand, die wij bewonderen." „*Nijd* is de haat, die een mensch beweegt, zich te bedroeven over eens anders geluk en zich te verheugen over zijn ongeluk." „*Vermetelheid* is de begeerte, die ons aanspoort, om iets gevaarlijks te ondernemen, dat onze gelijken niet aandurven." In minder strengen vorm, maar met niet minder menschenkennis heeft KANT in zijne *Anthropologie* over de affecten gehandeld. Hij legt vooral den nadruk op het plotseling optreden en de heftige uitwerking der affecten. Voor hem is ieder affect eene overrompeling van het gevoel, door eene gewaarwording of eene voorstelling veroorzaakt, waardoor de mensch „buiten zich zelf" geraakt, dat is: waardoor de controleerende macht van de rede ophoudt te werken. Geen wonder, dat hij *affecten* „ziekten des gemoeds" noemt. Kant bespreekt achtereenvolgens *affecten* en *hartstochten*, die hij na verwant acht, maar welker onderscheidend karakter toch uit elkander dient gehouden te worden. „Een affect", zegt hij, „werkt als een water, dat een dijk doorbreekt", de hartstocht als een stroom, die zijne bedding steeds dieper uitgraaft. Het affect werkt op de gezondheid als een beroerte, de hartstocht als de tering." Waar de affecten sterk zijn, zoo verzekert hij, daar zijn de hartstochten zwak. De Franschen zijn het volk van affecten, de Italianen een volk van hartstochten.

Kant verdeelde de affecten naar de uitwerking, die zij op den mensch hebben, in krachtopwekkende en krachtverslindende, of, in zijne aan het Grieksch ontleende terminologie: *sthenische* en *asthenische* affecten (van sthenos = kracht). Inderdaad is de uitwerking van een affect ook van lichamelijken aard. Ieder kent den invloed van den toorn, den schrik, den angst op de ademhaling en den bloedsomloop, maar

ook op de gelaatspieren, op de uitdrukking der oogen en op de pantominische bewegingen van armen en handen. De beroemde Darwin heeft over dit onderwerp eene zeer uitvoerige studie geschreven onder den titel: „Het uitdrukken der gemoedsaandoeningen bij den mensch en de dieren", waarin hij niet alleen de verschillende uitdrukkingswijzen beschrijft en door teekeningen en photographieën opheldert, maar zich ook veel moeite geeft, om de algemeene regelen te vinden, waaruit zij zouden zijn te verklaren.

Er bestaat blijkbaar een wederkeerig verband tusschen de affecten en hunne lichamelijke uitwerking. Meestal vat men dat verband zoo op, dat de lichamelijke bewegingen beschouwd worden als de *gevolgen*, veroorzaakt door het geestelijk verschijnsel van het affect. In ons artikel *Lichaam en Ziel* komen wij hierop nader terug, maar vermelden hier alleen de zeer afwijkende beschouwing, welke de Deensche geleerde Dr. Lange, Hoogleeraar aan de Universiteit te Kopenhagen, over dit onderwerp geleverd heeft in een werkje, dat in de Fransche vertaling den titel draagt van *Les émotions*. Volgens dien geleerde is niet de aandoening het primaire en de uitdrukking het secondaire verschijnsel, maar juist omgekeerd: de aandoening is slechts de bewustwording van een lichamelijken toestand. Wij gaan op deze hypothese niet verder in, maar merken alleen op, dat onze ervaring ons wel stellig leert, dat de uitdrukkingswijze van een affect kan bijdragen tot versterking van dat affect. Kinderen, die uitgelaten vroolijk zijn en allerlei ongemotiveerde armbewegingen uitvoeren, worden hoe langer hoe luidruchtiger en omgekeerd: iemand, die in toorn een ander slaat, zal door dat slaan zijn toorn voelen toenemen en harder slaan. Wie een boos gezicht trekt, zal werkelijk het bewustzijn krijgen, eenigszins uit zijn humeur te raken. Vandaar de krachten ondermijnende invloed van het tooneelspel. Geroutineerde tooneelspelers weten zich tegen dien invloed te verzetten, maar beginners ondervinden de nadeelige werking van de affecten, die zij hebben uit te beelden.

Kinderen hebben sterker affecten dan volwassenen; onbeschaafde volken staan hierin met kinderen op denzelfden trap. Hunne vreugde is uitgelatener, en hunne droefheid eveneens. Daar staat tegenover, dat de affecten bij hen een veel sneller verloop hebben; lachen en schreien wisselen elkander soms zeer snel af.

De lichamelijke uitwerking der affecten is tot op zekere hoogte van zeer heilzame natuur. De sthenische affecten kunnen wel eene groote lichaamskracht tot ontwikkeling brengen — denk aan de kracht van een heftig toornend man — maar die kracht is verdwenen, zoodra de aandoening heeft opgehouden. Dan volgt een gevoel van uitputting, dat tot rusten dringt. De asthenische affecten verlammen de kracht, ja kunnen zelfs, in heftigen graad, den dood ten gevolge hebben. Als echter de uitwerking niet zoo hevig is, dan moet het als een gunstig teeken worden beschouwd, dat de mensch in zulk een toestand schreien kan. De volksmond zegt, dat dat „oplucht", en dat is wezenlijk zoo. Lachen en schreien beide herstellen de gestoorde gemoedsrust.

Het behoort tot de taak der opvoeding, de kinderen te leeren, hunne

affecten te beheerschen. Al deelt men niet het gevoelen van Kant, dat een „redelijk" mensch door geen enkel gevoel mag bewogen worden, omdat de rede voldoende moet zijn, hen altijd en overal den rechten weg te wijzen, toch is het waar, dat het verstand als contrôleur van onze affecten moet optreden. Boven de *afwisseling der affecten* moet gestreefd worden naar eene *gelijkmatigheid* van *stemming*. Vooral, waar veel kinderen bijeen zijn, op school derhalve, moet het gevoelsevenwicht zoo lang mogelijk worden bewaard. Alle affecten toch werken in hooge mate besmettelijk. Één lachebek kan een geheele klasse aan den gang maken. Rechtstreeksche tegenwerking is in den regel een zeer ongeschikt middel, om de uitvoering van een affect te smoren. Veel beter is het, afleiding te zoeken; zoo noodig moet een enkele leerling, die als de aanlegger mag beschouwd worden, tijdelijk worden verwijderd. In ieder geval bedenke de onderwijzer, dat de kalmte ten slotte elk affect overwint.

Afgetrokkenheid, Verstrooidheid, Gedachteloosheid. Wanneer een leerling een voor hem niet moeilijke taaloefening aflevert met een groot aantal fouten, is hij zonder twijfel onoplettend geweest, maar niet zoo dadelijk is de aard of de oorzaak dezer onoplettendheid te bepalen. Het kan zijn, dat zijn aandacht wel onverdeeld bij zijn werk is geweest, maar dat hij te haastig van het eene woord tot het andere, van den eenen zin tot den anderen is overgegaan: hij heeft dan *gedachteloos* gewerkt. Echter kan het ook wezen, dat zijn aandacht zich niet bij het werk heeft bepaald, dat er het een of ander is geweest, waardoor hij zich heeft laten afleiden. Is een bepaald feit, waaraan hij dacht, de oorzaak dier afleiding geweest, dan was hij *afgetrokken;* dacht hij aan allerlei, dan was hij *verstrooid.*

Een koopman, wien een failliet boven het hoofd hangt, een vrouw, die pas weduwe geworden is, een jonkman, die het jawoord verwacht, zullen onder een preek wellicht lijden aan *afgetrokkenheid:* hun aandacht is bij een zeer bepaalde zaak, die hun belet, bij andere te verwijlen. Maar een knaapje, wien de preek wat hoog gaat, tracht de lengte der banken te schatten, het aantal ruitjes in de kerkramen te berekenen, dwaalt met zijn gedachten naar een bibliotheek, waar hij ook van die groene gordijnen heeft gezien, stelt zich weer den tuin voor, waar die boekenkamer op uitzag, keert naar de kerk terug en soest over het orgel, de pilaren en de gewelven, — kortom: is *verstrooid.* De vraag, of er ook *gedachtelooze* hoorders zijn, zal ontkennend moeten beantwoord worden; als de aandacht niet bij de preek is, wordt er altijd aan iets anders gedacht, en is de juiste term dus òf *afgetrokken* òf *verstrooid.* 't Is waar, dat men zich niet altijd streng aan deze definitie houdt; immers er wordt gesproken van „gedachteloos een godsdienstig lied opzingen", „gedachteloos een gewichtig tijdperk doorleven", maar deze uitdrukkingen hebben een dichterlijken tint, mogen althans niet letterlijk genomen worden.

De gedachteloosheid is een ernstig geestelijk gebrek, — onvermogen of onwil, om de zaak, waarmee men bezig is, oplettend te beschouwen,

er de volle aandacht bij te bepalen. Sommige kinderen en volwassenen lijden er sterk aan en maken allerlei fouten, die zij, naar allen schijn, gemakkelijk hadden kunnen vermijden, zoodat zij op school een voortdurende beproeving zijn voor het humeur van den onderwijzer, en in het dagelijksch leven weinig gezochte werkkrachten.

De afgetrokkenheid, het ter zijde stellen van het onderwerp, waarmee men bezig behoorde te zijn, voor een ander, waarmee de geest geheel bezig is, kan zijn acuut of chronisch. In het eerste geval is zij een afwijking, die ophoudt, als de oorzaak — een ramp, een feestviering — haar sterksten prikkel op den geest heeft verloren. In het tweede geval is zij van ernstiger aard, daar — om ons tot de school te bepalen — een aan deze kwaal lijdende leerling altijd het een of ander onderwerp in zijn hoofd meebrengt, dat hem belet, de aangeboden leerstof behoorlijk op te nemen. Toch komen zulke leerlingen gewoonlijk nog wel goed terecht. Hun hersenen zijn doorgaans in orde; zij kunnen goed nadenken. Dikwijls openbaren zij ook veel voorliefde voor één bepaald vak, waarmee hun opvoeders dan ten slotte rekening houden, en zoo komen zij veelal minder eenzijdig aangelegden menschen in de maatschappij nog vooruit.

Ook de verstrooidheid, de dienstweigering van den geest, die aan allerlei onbeteekenende dingen denkt, kan zijn acuut of chronisch. Van de acute vinden wij o. a. in Dickens' *David Copperfield* een duidelijk voorbeeld. Een knaapje, schrander genoeg, om zijn lessen goed te leeren, raakt toch, als hij ze in tegenwoodigheid van twee zeer onsympathieke menschen moet opzeggen, van streek en speelt met zijn gedachten op allerlei nesterijen, zoodat hij al minder en minder in staat is, om de les goed ten einde te brengen. Hier staat het regelmatig denken stil onder den invloed eener plotselinge gemoedsaandoening. — Chronische verstrooidheid is een in de school welbekend verschijnsel. Van een aantal leerlingen is het blijkbaar, dat de gedachten maar al te zeer zwerven en in plaats van het onderwerp der les, allerlei onbeduidendheden vluchtig aanroeren. 't Is vooral een kwaal van de zwakke hoofden, die niet heel lang bij één stof zich kunnen bepalen, en dan andere gaan opzoeken. Hierin merken wij nòg een tegenstelling met de afgetrokkenheid op. De afgetrokken leerling komt reeds in een toestand school, die het leeren belet; de verstrooide is in dien toestand geraakt, doordat zijn kracht verbruikt was. Het is dan ook niet het denken aan verschillende dingen, dat de geregelde hersenwerkzaamheid van zulk een verstrooide belemmert, maar omgekeerd: hij werd verstrooid, toen de hersenen den geregelden dienst staakten. Hier is sprake van het zwerven der gedachten bij leerlingen, wien de les te hoog gaat; anderen wien zij te laag blijft en voor wie ze niet genoeg opschiet, zullen zich vervelen en langs dien weg ten gevolge hunner schranderheid in een toestand van verstrooidheid geraken; doch 't is gemakkelijk aan te toonen, dat ook in dit geval hersenvermoeidheid de oorzaak is.

't Zijn volstrekt niet bij uitsluiting of bij voorkeur *kinderen*, bij wie gedachteloosheid, afgetrokkenheid en verstrooidheid zich openbaren, en bij de bespreking van de bestrijding dezer euvelen mogen wij daarom

met volwassenen beginnen. Hoe zullen dezen ze bij zich zelf tegengaan? Bijzondere voorschriften zijn hier van weinig nut. In 't algemeen moet de wil aanwezig zijn, om naar Franklins spreuk *al wat men doet, zoo goed mogelijk te doen*, het ernstig streven om zich bij een eenmaal gegeven onderwerp onverdeeld te bepalen. Eischt dit in sommige gevallen veel inspanning, dan zij men echter zoo voorzichtig, om den boog ook nu en dan zich te laten ontspannen.

De bestrijding der genoemde fouten bij de leerlingen bestaat in het toepassen van al de welbekende middelen, die dienen moeten om hun belangstelling voor hun les of werk op te wekken en levendig te houden. Zeer veel hangt in dit opzicht van den onderwijzer af, gelijk ieder, die verschillende klassen bezoekt, dagelijks kan opmerken. Een aangename, duidelijke en onderhoudende manier van lesgeven, het zooveel mogelijk bevorderen der zelfwerkzaamheid bij al de leerlingen, het gedurig stellen van vragen aan vluggen en zwakken, het beslist handhaven van den eisch, dat ieder zal opletten en zorgvuldig zal werken, zijn de middelen om de oplettendheid van allen te bepalen bij de aan de orde zijnde bezigheid. In hoogere klassen kan men door de onoplettenden te doen ondervinden, hoe weinig zij van zekere les geleerd hebben, door de achteloozen de fouten in hun werk aan te wijzen, bij de leerlingen de overtuiging wekken, dat het goed is, aan les en werk de volle aandacht te schenken; deze overtuiging zal — voor zoover dit bij kinderen mogelijk is — gunstig op hun zelfbepaling werken.

Met bepaalde dwangmiddelen tegen de verstrooidheid der zwakken zij men een weinig voorzichtig. Als zij uit geestelijke vermoeidheid het onderwerp der les dreigen los te laten, kan men ze nog wel eenigen tijd tot meedoen pressen, maar daarop behoort dan wat verpoozing te volgen, wil men geen blijvende geestelijke verzwakking bij hen veroorzaken.

Wij hebben in dit artikeltje bepaaldelijk het oog gehad op intellectueele afdwalingen van overigens normale kinderen. Over de ernstige vormen van gedachteloosheid raadplege men het artikel „Achterlijke kinderen”.

Amsterdam. J. JASPERS JR.

Africhting. In „africhten” ligt altijd het denkbeeld opgesloten van een bepaald doel, dat men wil bereiken. Zoo worden sommige dieren afgericht tot het uitvoeren van bepaalde kunststukjes; van kinderen zegt men, dat zij door misdadige ouders worden afgericht tot bedelen of stelen. Hoewel het woord *africhten* dus eigenlijk altijd eene doelaanwijzende bepaling bij zich hebben moet, gebruikt men het woord ook in volstrekte beteekenis. In afkeurenden zin zegt men dan van eene bepaalde wijze van opvoeden, dat het geen *opvoeden* maar *africhten* is. Wat onderscheidt die beide?

In de eerste plaats houdt de opvoeding rekening met den *aanleg* van den leerling, zoowel wat de *richting* betreft, als de *kracht*, waarin deze zich openbaart. Bij de africhting echter wordt uitsluitend gevraagd

naar een buiten den leerling liggend doel, dat men wenscht te bereiken. Dat laatste komt in onzen tijd veel voor. Vele ouders zoeken voor hunne kinderen eene „rijksbetrekking”, in burgerlijken of militairen kring. Bij die keuze wordt veelal niet of althans nauwelijks gelet op de natuurlijke neiging van het kind, maar bovenal op de „netheid of fatsoenlijkheid” van den werkkring, die men voor oogen heeft. Nu bieden zich voor verreweg de meeste van die betrekkingen veel meer sollicitanten aan, dan er geplaatst kunnen worden en het ligt voor de hand, dat men een vergelijkend examen afneemt, waarbij men steeds zwaarder eischen stelt, hoe grooter het aantal aspiranten wordt. Nu moeten de jongens — want de meisjes blijven gelukkig nog verschoond — voor dat examen worden voorbereid. Aanleg of niet, zij moeten wiskunde leeren en vreemde talen bestudeeren. De school, die de meeste candidaten door het examen voert, en niet verzuimt, dit openlijk bekend te maken, trekt de meeste leerlingen. Wel spreekt men, altijd nog eenigszins smalender wijze, van *dril*scholen, maar als de nood aan den man komt, stuurt men er zijne kinderen heen. Hier heeft men *africhting*, in stede van opvoeding.

Ook in de *wijze*, *waarop* het onderwijs gegeven wordt, spreekt zich dit karakter uit. Eene groote massa „positieve kennis” moet worden aangebracht. Welke die kennis zal zijn, wordt bepaald door het examen en dat niet alleen, wat de vakken betreft, die zullen beoefend worden, maar ook wat de stof betreft, die uit die vakken bijeen gegaard wordt. Van ondergeschikt belang wordt het geacht, of de leerling een goed sluitend geheel van kundigheden verkrijgt; 't is zelfs gevaarlijk, meer te leeren, dan gevraagd wordt. Wie eenige ondervinding heeft opgedaan van die „voorbereiding”, weet na korten tijd nauwkeurig te zeggen, wat al en wat niet gevorderd wordt. Zoo is het dus niet meer de vraag, den geest te verrijken, en hem daardoor krachtiger en gelukkiger te maken, maar alleen, hem voor een bepaald oogenblik in staat te stellen, zekere vragen te beantwoorden. De mogelijkheid is daarbij natuurlijk niet uitgesloten, dat zulk eene behandeling wordt toegepast op iemand, die met liefde en lust zich aan die studievakken wijdt, maar men overdrijft stellig niet, als men beweert, dat dezulken tot de uitzonderingen behooren.

Nog aller behartiging waard zijn de woorden van Ziller (Grundlegung § 9): Wer bei dem Unterricht blosz auf den Erfolg, auf das Product seiner Thätigkeit sieht, wer von seinem Zögling eine Leistung verlangt ohne Rucksicht auf die Art, wie sie den Zögling in Anspruch nimmt, und ohne Rücksicht auf die Rückwirkung, die sie auf den Geist des Zöglings hat, steht immer auszerhalb der pädagogischen Betrachtungsweise, und übt keinen pädagogisch bildenden Einflusz. Die Leistung ist vielleicht, an einem objectiven Maszstabe gemessen, noch sehr unvollkommen. Aber sie kann demjenigen, welcher nicht mit den Augen eines gewöhnlichen Examinators sieht, und dem auch noch andere Hülfsmittel für die Beurtheilung zu Gebote stehen, als diesem, schon eine treffliche, viel versprechende Bildung anzeigen. Umgekehrt kann die Leistung objectiv genommen, sehr hoch stehen,

ohne dasz sie pädagogischen Werth hat und wahre Bildung beweist. Sie ist namentlich dann werthlos und kein Beweis wahrer Bildung, wenn sie durch einen geistlosen Mechanismus des Thuns zu Stande kommt, wenn sie nur das Resultat einer ganz äuszerlichen Gewöhnung ist und Keime der Weiterbildung nicht in sich trägt. In solcher mechanischen Weise, die nur ein Minimum von geistiger Thätigkeit bei dem Schüler veranlaszt, kann alles Lernen, alles Thun, das der Unterricht vom Zögling verlangt, z. b. bei dem Memoriren, Präpariren, Repetiren, Rechnen, Uebersetzen, Lesen, Hersagen geschehen, und es bildet dann in dem Grade weniger, als es ein geringeres Masz von geistiger Thätigkeit bei dem Zögling zur Folge hat.

Tegenover de *africhting* staat het *opvoedend onderwijs*, dat niet zijn doel stelt buiten den leerling, maar in hem zelven. Gelukkig, dat het gewoon lager onderwijs zich meestal buiten africhting houden kan, hoewel de toelatingsexamens voor hoogere burgerscholen en gymnasia hier en daar tot eene zwakke navolging van de africhtingsmethode dwingen. Toch heeft men ook aan het gewone volksonderwijs wel eens het verwijt gericht, dat het africhtte in plaats van op te voeden. Dat kan werkelijk plaats hebben, ook al heeft men geen bepaald doel op het oog. Immers, alle leeren, waarbij geene rekening gehouden wordt met de belangstelling van den leerling is in mindere of meerdere mate africhting. Geen beter middel, om die klip te ontzeilen, dan dat de onderwijzer zich telkens afvraagt: waartoe onderwijs ik dit of dat? Waar die vraag niet gedaan, of niet bij voortduring herhaald wordt, daar ontstaat een sleur, die het doel van alle onderwijs en opvoeding uit het oog verliest, die met de werkelijkheid buiten de school geene rekening meer houdt en zoo tot africhten voert.

Toch mag niet verzuimd worden, hierbij te voegen, dat men in onze dagen gevaar loopt, aan den anderen kant te overdrijven. Het komt voor, dat de leerlingen met allerlei goede en nuttige en noodige dingen worden bezig gehouden, maar dat men verzuimt, het geleerde vast te leggen in den geest. Uit vrees voor africhting schuwt men soms alle mechanische oefening; men zaait wel ijverig maar let er verder niet op, of het uitgestrooide zaad wel opschiet en vruchten draagt. Ook tegen deze overdrijving dient gewaarschuwd te worden. Zeker is het methodisch aanbieden der leerstof van veel gewicht, maar het verwerken der stof, de toepassing van het geleerde mag niet veronachtzaamd worden. *Veel leeren zonder af te richten*, zoo zou men het doel kunnen omschrijven, dat bij alle onderwijs moet worden bereikt, en wie niet denkend zijn werk verricht, zal dat doel nooit bereiken. Hij strandt op de eene of op de andere klip.

Afwisseling. „Varietas delectat", afwisseling behaagt, is reeds eene oude spreekwijze. „Verandering van spijs doet eten", is misschien niet zoo oud, maar drukt op nog sprekender wijze de behoefte uit van den mensch, om afwisseling te zoeken zoowel in zijne lichamelijke, als in zijne geestelijke genietingen. In ons artikel *Bewustzijn* zullen wij er op wijzen, dat afwisseling van prikkelwerking de voor-

waarde van bewustzijn is. Deze wetenschap moet de onderwijzer steeds voor oogen houden. Welke practische gevolgen hij er uit trekken moet, willen wij hier in het kort nagaan.

In de eerste plaats moet er afwisseling gebracht worden tusschen *werken* en *rusten*. Nu zorgt de school niet voor het rusten in strikten zin; zij moet daarvoor *ontspanning* en *spel* in de plaats geven. Dat is in zekeren zin een rusten; de hersenwerkzaamheid staat onder het spel wel niet stil, maar vergeleken bij de inspanning, die het leeren eischt, kan men hier toch van betrekkelijke rust spreken. In den laatsten tijd heeft men de opmerking gemaakt, dat lichamelijke vermoeienis ook van nadeeligen invloed is op de hersenen, zoodat de onderwijzer in het speeluur moet trachten te voorkomen, dat de leerlingen zich al te zeer vermoeien. Wie echter veel met kinderen heeft omgegaan, zal opgemerkt hebben, dat zij de kunst van „rusten" slecht verstaan. Als vader en moeder met de kinderen eene lange wandeling hebben gedaan en de eersten, op eene rustplaats aangekomen, zich vermoeid neerzetten, kost het inspanning, de vermoeide kinderen eenigen tijd op hunne stoelen te houden. Na korten tijd loopen zij heen en weer en, als er een schommel of wip in de nabijheid is, zijn zij hunne vermoeidheid op eens vergeten. De oorzaak moet hierin gezocht worden, dat kinderen geene *voortdurende inspanning* kunnen verdragen. Hun geest is spoediger vermoeid dan hun lichaam. Vrijheid is voor kinderen de beste ontspanning.

Daar dus inspanning de eigenlijke oorzaak is van der kinderen vermoeidheid, moet er ook afwisseling gebracht worden in het onderwijs. Bij sommige lessen is de hoogste opmerkzaamheid een gebiedend vereischte; zulke lessen mogen niet lang aanhouden en moeten gevolgd worden door andere, waar de geest minder gebonden is. Is een taalregel verklaard, een rekenkundig vraagstuk besproken, dan volge eenig schriftelijk werk, waarin het behandelde wordt toegepast. Op het verklarend lezen, waaraan allen meewerken, om de misschien moeilijke leesstof te bemachtigen, volge het cursorisch lezen, waarbij verschillende leerlingen achtereenvolgens eene beurt krijgen om eene heele of halve bladzijde met luide stem voor te lezen. Opnemen en weergeven, begrijpen en toepassen behooren elkander af te wisselen. Op de ingespannen aandacht volge eene meer vrije bezigheid.

Maar ook in het „opnemen" kan afwisseling gebracht worden. Abstracte denkarbeid is moeilijker dan het opnemen van aanschouwelijke voorstellingen. 't Kan voorkomen, dat het niet meer gelukt, de aandacht der klasse te bepalen bij een ingewikkeld rekenkundig vraagstuk of bij een lastigen taalregel, maar dat de kinderen nog wel kunnen luisteren naar een pakkend verhaal. Een schoonschrift vervaardigen of een kaartje teekenen of het repertoire van vroeger geleerde schoolliedjes afzingen, dat alles gaat dan nog heel wel.

Toch mag ook wel tegen overdrijving, d. i. tegen verkeerde toepassing van het goede beginsel gewaarschuwd worden. De onderwijzer mag niet van den hak op den tak springen, geen onrust teweeg brengen in den kinderlijken geest. De kinderen mogen wel weten, dat

leeren eene ernstige bezigheid is, die inspanning vordert. Het is ook waar, dat eenig rustig verwijlen in denzelfden kring van voorstellingen zijne goede zijde heeft. De afwisseling zal dan meer gezocht moeten worden in de wijze, waarop de leerstof behandeld wordt, dan in het gedurig overgaan van de eene stof op de andere.

Het „waar" en „hoe" der afwisseling wordt door den tact van den bekwamen onderwijzer bepaald. Zelfs zijne houding vóor de klasse of tusschen de leerlingen of zelfs — eene enkele maal — *achter* de klasse kan tot eene gewenschte afwisseling meewerken. Dat alles leert de opmerkzame onderwijzer in de practijk, maar het is wenschelijk, ja noodig, dat hij er van te voren over nadenkt, — waartoe dit artikeltje hem opnieuw aanleiding moge geven.

Mr. Hieronymus van Alphen (1746—1803) als kinderdichter. Van 1778 tot 1782 verschenen te Utrecht bij J. G. van Terveen en Zoon: „Kleine gedigten voor kinderen" in 3 stukjes met plaatjes [1]), welke later, in één bundel vereenigd, tot ongeveer het midden der 19e eeuw op vele wijzen onophoudelijk zijn herdrukt en in drie talen vertolkt. Dat zijn de beroemde versjes van Van Alphen, „den Vondel der kinderwereld".

Mr. Hieronymus van Alphen, uit een oud adellijk geslacht te Gouda geboren op 8 Augustus 1746, bekleedde achtereenvolgens de betrekking van procureur-generaal bij het Hof van Utrecht, van pensionaris der stad Leiden en van thesaurier-generaal der Unie. Als aanhanger der Prinsenpartij legde hij in 1795 bij de komst der Franschen zijn ambt neder en overleed op 2 April 1803 te 's-Gravenhage. Hij behoort tot de voortreffelijkste dichters van de 2e helft der 18e eeuw en is vermaard door zijne „Theorie der schoone Kunsten en Wetenschappen", doch populair is hij alleen geworden door zijne 66 kleine gedichten voor kinderen van 5 tot 10 jaar. Dit was zeker eene verrassing voor hem zelf, want in het voorbericht van eene der uitgaven zonder plaatjes schrijft hij: „De maker weet zeer wel, dat hij, als dichter, daardoor weinig roem behalen kan; maar dit was ook zijn oogmerk niet. Hij bedoelde slechts eenige nuttige waarheden zoo in rijm voor te dragen, dat dezelve de kinderlijke vatbaarheid niet te boven gingen". Aanleiding tot het opstellen dier gedichtjes gaf het overlijden zijner gade, waardoor zijne kinderen „het eenig en grootst vermaak" voor hem werden. Daar onze taal gebrek had aan kleine kindergedichten en hij gaarne voor anderen nuttig was, ging hij zelf aan het werk. De „Lieder für kinder" van Weisse en de kleine „Lieder für kleine mädchen und jünglinge" van G. W. Burmann, die hij met genoegen gelezen had, hielpen hem menigmaal op den weg, zooals hij zelf erkent,

---

1) De twee eerste stukjes verschenen na elkander in 1778, het derde stukje pas vier jaar later. (Zie Catalogus eener belangrijke verzameling kinderboeken, kinderspelen en kinderprenten door G. van Rijn te Utrecht, 1883). In de Paedagogische bibliotheek v/t N. O. G. bevindt zich een onvolledig exemplaar der eerste uitgave. (Zie Supplement-Catalogus 1899).

ofschoon hij er geen enkele van vertaalde. Hij wil ze niet opzettelijk van buiten hebben geleerd; enkel door herhaald lezen kunnen ze in het geheugen worden geprent: daarom zijn ze bij voorkeur zoo klein gemaakt. „Weinig, wel en dikwijls lezen Leert het best in uwen tijd", roept hij zijn kleinen lezers toe; ook in dit opzicht is hij zijne eeuw vooruit. Die versjes zijn „door en door Nederlandsch en waar de stof ontleend is aan onze naburen, gaat hij gewoonlijk halverwege reeds zijn eigen gang" [1]).

Langer dan zestig jaar was Van Alphen de onovertroffen kinderdichter, wiens kleine gedichten allerwegen in huis en school te vinden waren. Hij stond in vele opzichten boven 't Hoen, Robidé van der Aa, Westerman, Hazeu, Mevr. Bilderdijk—Schweikhardt, Mevr. van Meerten Schilperoort, Petronella Moens, Francijntje de Boer e. a. die vóór en na zijn verscheiden zich op het gebied der kinderpoëzie verdienstelijk maakten. De Arnhemsche predikant Dr. H. H. Donker Curtius deed in zijne „Beschouwing van de kleine gedichten voor kinderen van wijlen Mr. H. van Alphen uitkomen, dat zij een rijken en tegelijk voor de behoeften der kinderen zeer juist berekenden schat van wijsheidslessen en leefregelen bevatten; zij vertoonen het kind in de kinderwereld, ademen den kindergeest en munten uit door kortheid en zaakrijkheid [2]). Negen jaar later, in 1836, verklaarde daaromtrent Prof. J. Clarisse in zijne voorlezing „over Hieronymus van Alphen als kinderdichter": 't is „eene soort van poëzij, waarin hij, zonder iemands wederzeggen, ja boven bedenking, zoo zeer de grootste is, dat hij verdient „de Eenige" genoemd te worden, als door niemand onder ons bij zijn leven geëvenaard, door niemand na zijn verscheiden achterhaald."

Eene nieuwe wereldbeschouwing, die het bovennatuurlijke bestreed, en de daarna opkomende zienswijze in de paedagogiek, die vaak al te angstvallig zich aan de neutraliteit der school vastklemde, hebben van Alphen door Goeverneur, Heye e. a. doen vervangen. De Génestet is begonnen met eene critiek op Van Alphen's kindergedichten. Spotachtig ondeugend zegt hij: „Hieronymus! daar ligt voor mij in dien naam iets deftigs, gemoedelijks, breeds, iets zwaar-op-de-hands, iets, hoe zal ik zeggen, de naarstigheid-die-kinderdeugd-achtigs, dat bijzonder overeenstemt met den persoon, beschouwd als vervaardiger van allerlei ouwe mannetjes gedichtjes en allerlei onaangename, onnatuurlijke Jantjes en Pietjes, kleine Hieronymusjes. Het voorgeslacht vergeve mij — ik ben terstond bereid toe te geven, dat er wel vier (neen maar, daar zijn er waarlijk meer dan vier), aardige kinderversjes in 't beroemde bundeltje te vinden zijn. Maar vele kinderen van mijne kennis en ik vinden die gedichtjes in 't algemeen te wijs en te pedant voor ons en de zedelijke heldjes van die gedichtjes min of meer onuitstaanbaar!

[1]) J. Versluijs, Geschiedenis van de opvoeding en het onderwijs, bovenal in Nederland, 3e gedeelte: de 17e en 18e eeuw. Groningen, W. Versluijs 1878.

[2]) Zie Nieuwe Bijdragen ter bevordering van Onderwijs en Opvoeding. Aug. 1827, blz. 772—789.

Wij hebben meer sympathie voor de hollandsche jongens van Hildebrand" [1]).

Hildebrand zelf oordeelde nochtans veel gunstiger over Van Alphen. Hij schreef in de voorrede van een Kinderzangboek: „Van harte juich ik elke poging toe om hem bij een nieuw geslacht te doen herleven. Want ik ben overtuigd, dat het mijn volk en vaderland er niet dan te beter om gaan zal, hoe meer zijne woorden op de lippen der kinderen gelegd, zijne lessen in hunne harten opgenomen worden zullen en de naam van Van Alphen van geslacht tot geslacht in eere blijven zal" [2]).

De Génestet heeft dan ook later de hardheid van zijn oordeel verzacht: „'t was eenzijdig, valsch, onedel", erkent hij. De overheerschende toon „moge wat deftig, wat onkinderlijk, wat zwaar-op-de-hand zijn", ... „daar zijn er onder, die u zeer weldadig aandoen, ware meesterstukjes; en andere, waarin ge niet kunt nalaten treffelijke regels op te merken, waardig al hun populariteit" — „Diezelfde man, die versjes heeft gedicht, welke men schier parodieën op echt kinderlijke poëzie kan noemen, heeft tevens der kinderwereld de naïefste en heerlijkste poëzietjes geschonken; versjes, wier wedergaê — ik zeg het van harte den bewonderaars na — men niet vindt in eenige tale." [3]) Prof. Jonckbloet merkte op: „Komt ons de toon te vaak onkinderlijk voor, men zal het oude-mannetjes-achtige van sommige zijner „wichtjes" begrijpen, als men de prentjes bij de eerste uitgave beziet. De kinderen in die dagen zagen er, met hunne haarzakjes, stijve statierokjes en broekjes, als miniatuur volwassen menschen uit." [4]) Daarenboven vergete men niet, in welken tijd en in welken atmosfeer Van Alphen geschreven heeft. Het was nog vóór den aanvang der schoolverbetering hier te lande, eerdat de merkwaardige Verhandelingen van het Zeeuwsch Genootschap in het licht kwamen en de tirannie der dichtgenootschappen verbroken was. „Voor de menschen der 18e eeuw werden diezelfde versjes zonder twijfel meesterstukjes van ongedwongenheid" [5]) en werden daarom dan ook zoo gewaardeerd, dat zij binnen den tijd van vijf jaar twaalf maal werden gedrukt.

Zij zijn zelfs nu, na ruim eene eeuw, nog niet geheel verouderd [6]).

---

1) In zijne voorlezing: „Over kinderpoëzie", te vinden als Aanhangsel in „Dichtwerken van P. A. de Génestet", verzameld en uitgegeven onder toezicht van C. P. Tiele. 2 dln., 2e dr. 1871. Amsterdam, Gebr. Kraaij.

2) Liedjes van V. Alphen met klavier-begeleiding door R. Hol, opgedragen aan H. M. de Koningin der Nederlanden, 1871. 1e zestal.

3) P. A. de Génestet: „Over kinderpoëzie". Vergelijk hiermede de schoone pleitrede voor Van Alphen door Nicolaas Beets in zijne voorlezing over „Kinderboeken", voorkomende in het 3e deel der „Verscheidenheden, meest op letterkundig gebied", 1867.

4) Dr. W. J. A. Jonckbloet, Geschiedenis der Nederl. letterkunde 5e deel 4e druk, herzien en tot den tegenwoordigen tijd bijgewerkt door C. Honigh. Te Groningen bij J. B. Wolters, 1891.

5) J. Versluijs, Geschiedenis van de opvoeding en het onderwijs, bovenal in Nederland.

6) De kinderschrijver J. Stamperius nam een drietal gedichtjes van Van Alphen op in zijn „Nieuw leesboek voor de Lagere klassen der Volksschool" (2e en 3e leerjaar) 3 stukjes bij W. Versluijs te Amsterdam 1900.

Eene aandachtige onbevooroordeelde lezing zal o. i. nog wel minstens een dozijn stukjes kunnen uitzoeken, die met de beste van Heye wedijveren en hooger staan dan de oorspronkelijke versjes van Goeverneur. De Génestet zelf deed ze in zijne billijker critiek meerendeels aan de hand. In de volgorde van het bundeltje zijn het:

„HET KINDERLIJK GELUK": Ik ben een kind,
Van God bemind,
En tot geluk geschapen . . . . . .

„ALEXIS": Alexis heeft zijn zusje lief,
Wanneer ze in vrede leven; . . .

„WELKOMGROET VAN KLAARTJE": Welkom, lieve kleine zus!
Welkom in dit leven!

„HET HONDJE": Hoe dankbaar is mijn kleine hond
Voor beentjes en wat brood! . . .

„DE HAAS": Kijk Pietje! kijk, een haas! o, die zoo gauw kon loopen . . . . .

„WINTERZANG": 'k Zie de gele bladers vallen,
Met den zomer is 't gedaan . . . . .

„HET GEDULD": Geduld is zulk een schoone zaak . . . . .

„DE ONBEDACHTZAAMHEID": Zie Keesje deze doode mug
Vloog nog zoo even blij en vlug . . . . .

„JANTJE EN HET KONIJN": Daar zie ik een konijn!
Wat zou 'k gelukkig zijn,
Had ik het, om er meê in onzen tuin te loopen; . . . . .

„AVONDLIED" gedeeltelijk, b.v.: Het starrengeflonker
Vervroolijkt het donker . . . . .

„KLAARTJE BIJ DE SCHILDERIJ VAN HARE OVERLEDEN MOEDER".
(de 21 eerste regels): Wanneer ik, neergezeten,
Bedaard het beeld aanschouwe
Van mijne lieve moeder, ...

Bij deze elf [1]) kan men o. a. nog voegen:

„EENE VERTELLING VAN DORISJE": Wij zaten laatst bij Saartje,
Onze oude goede baker,
Die sprookjes kan vertellen . . . .

„DE PRUIMENBOOM": Jantje zag eens pruimen hangen,
O, als eieren zoo groot . . . . .

„DE KOOLMEES": Mijn knip had in den boom een uurtje pas gehangen . . .

Krommenie, November 1900. A. VAN DER PLAATS.

1) Ook genoemd door J. W. Regt in zijne: „Allereerste beginselen der practische onderwijskunde", 3e verm. druk. Gouda, G. B. van Goor, 1863.

Ambachtsonderwijs. Dit onderwijs is niet bij de wet geregeld. Wel spreekt de wet op het Middelbaar Onderwijs in art. 13 van „burgerscholen, die voornamelijk bestemd zijn voor aanstaande ambachtslieden" en verdeelt die in dag- en avondscholen, maar behalve, dat de burgerscholen, na langen tijd een kwijnend bestaan geleid te hebben, verdwenen zijn — op die te Leeuwarden na — is het onderwijs, dat op die burgerscholen gegeven werd en nog gegeven wordt, van uitsluitend theoretischen aard. De scholen, die voornamelijk bestemd zijn tot het aanleeren van bepaalde ambachten, zijn alle particuliere inrichtingen, die eerst gedurende de laatste jaren rijkssubsidie genieten. Tegemoetkoming van gemeente en provincie werd echter reeds veel vroeger genoten. Dat in den laatsten tijd het rijk zich meer de zaak van het ambachtsonderwijs aantrekt, blijkt ook nog uit de benoeming — een paar jaar geleden — van een inspecteur voor het Middelbaar Onderwijs, aan wien het speciale toezicht op de ambachtsscholen is opgedragen.

De eerste school van dien aard werd in 1871 te Amsterdam opgericht. Sinds dien tijd is de vroegere burgerdagschool te Amsterdam in eene tweede ambachtsschool veranderd, terwijl verder dergelijke scholen gevestigd zijn te Alkmaar, Arnhem, Breda, Deventer, Dordrecht, Goes, Gorinchem, 's Gravenhage, Groningen, Haarlem, 's-Hertogenbosch, Leeuwarden, Leiden, Middelburg, Rotterdam, Tiel, Utrecht, Winschoten, Zierikzee en Zwolle. Verder kunnen nog genoemd worden: Amersfoort, Enschedé, Nijmegen, Tilburg en Zutphen, in welke steden oprichting eener ambachtsschool wordt voorbereid.

Op de genoemde scholen bepalen de onderwezen ambachten zich gewoonlijk tot die der bouwbedrijven en bijbehoorende handwerken. Zoo zijn tot dusverre onder de leervakken opgenomen: timmeren, meubelmaken, draaien, schilderen, smeden en machine-bankwerken. Aan enkele scholen wordt ook opleiding gegeven aan metselaars, loodgieters, zinkwerkers, koperslagers en houtsnijders. Verder wordt op die scholen veel werk gemaakt van het teekenonderwijs, terwijl ook de vakken van het gewoon lager onderwijs, waaronder vooral wiskunde, op het leerplan voorkomen. Ten slotte zijn aan de meeste ambachtsscholen avondteekencursussen verbonden, die gedurende het winterhalfjaar allen opnemen, welke naast de praktijk, die zij in werkplaats of fabriek meemaken, behoefte gevoelen, aan de theoretische eischen van hun vak beter te voldoen.

Onder de verschillende vereenigingen, die zich de behartiging van het ambachtsonderwijs ten doel stellen, noemen wij in de eerste plaats den „Bond van Directeuren van Ambachtsscholen in Nederland" en in de tweede plaats de „Vereeniging tot bevordering van de vakopleiding van handswerkslieden in Nederland", bij welke laatste vereeniging de meeste ambachtsschool-onderwijzers zijn aangesloten, en door welke een „Maandblad voor Vakopleiding" wordt uitgegeven, waarin de belangen van het ambachtsonderwijs geregeld besproken worden.

Het ambachtsonderwijs heeft langen tijd met veel tegenstand — zoowel van de zijde der patroons als der werklieden — te kampen

gehad. Het schijnt echter, dat de rijen der tegenstanders allengs dunner worden, waartoe de steeds voortgaande verbetering der ambachtsscholen stellig het hare heeft bijgedragen.

Men mag veilig verwachten, dat de belangstelling der regeering in het ambachtsonderwijs mettertijd leiden zal tot eene wettelijke regeling van dit voor de volksontwikkeling zoo belangrijk onderwerp.

Tot het ambachtsonderwijs kunnen nog gebracht worden de onlangs opgerichte *Vakschool voor kleedermakers* te Amstsrdam en de *Rijnschipperschool* te Rotterdam.

Ook verdient nog vermelding de poging, door de *Vereeniging tot Veredeling van het Ambacht* in het werk gesteld, om aan het in haar naam uitgedrukte doel te voldoen. Zij wil practische handboeken uitgeven voor de verschillende ambachten en verder de gelegenheid openstellen, proeven van bekwaamheid in een bepaald handwerk af te leggen. Zij stelt twee diploma's beschikbaar, één voor *meester* en één voor *gezel*. In het voorjaar van 1900 had de eerste proefaflegging plaats, en werden er in het geheel 17 diploma's uitgereikt in het timmeren, meubelmaken, smeden en huisschilderen.

Litteratuur: J. W. VAN MAMEREN KZN. *Leidraad bij de keuze van een ambt.* Tiel. 2e dr. 1900.

Pieter Jakob Andriessen (1815—1877). Een kinderschrijver bij uitnemendheid was Pieter Jakob Andriessen, geboren te 's-Gravenhage op 17 December 1815. Reeds in zijne jeugd oefende hij zich in 't vertellen aan zijne broertjes en zusjes en verzon hij huiselijke tooneelstukjes, daarbij zelf de decoraties ontwerpende. Hij was een echte knutselaar. „Zeer vernuftig was vooral het door hem zelf vervaardigde marionettenspel. Het theater, de beweegbare poppen, de schermen, 't was alles van eigen vinding, alles eigen maaksel. En onder die poppen waren er eenige zoo door hem gemaakt, dat zij midden onder de vertooning van gedaante konden veranderen" [1]). Ook in het vertoonen der Chineesche schim, waarvoor hij al mede nieuwe platen, poppen en figuren maakte, had hij zijne gelijken niet. Als knaap toonde hij veel aanleg voor 't teekenen en schilderen; vaak begaf hij zich in zijne vrije uren naar het Haagsche bosch of het duin, om er de Natuur na te bootsen en een enkelen keer schilderde hij een portret, dat sprekend geleek. Zijn goed hart kwam vroeg aan het licht. Ongeveer zeventien jaar oud, vernam hij eens, dat het zoontje van de melkboerin ernstig ziek was, de tering had. Trouw heeft hij toen dien knaap bezocht en aangenaam bezig gehouden met vertellen of voorlezen, gezeten vóór diens bed of naast hem bij de tafel.

Zijn eerste lievelingsboek was de Robinson Crusoë, vervolgens trok hem de geschiedenis aan, op welk terrein hij zich door aanhoudende studie weldra geheel tehuis gevoelde. Verschillende examens legde

1) R. Koopmans van Boekeren: „Bij het portret van Pieter Jakob Andriessen", voorkomende in het Tijdschrift: „Voor het jonge Volkje" 1877.

hij met goed gevolg af en werd in 1843 hoofdonderwijzer te Amsterdam, waar hij op de Nieuwezijdsachterburgwal weldra eene bloeiende school had.

„Met zijn vriendelijk ernstig voorkomen, zijne eenvoudig waardige manieren, zijne fijn afgeronde openheid, zijne voortreffelijke methode van onderwijs, won hij de achting, het vertrouwen, de liefde zijner leerlingen, en werd zijne opleiding dan ook van alle zijden gewaardeerd" [1]).

Doch niet binnen de perken van persoonlijk onderwijs bleef de invloed van Andriessen begrensd: hij trad ook als kinderschrijver op. Talrijk zijn zijne werkjes voor school en huisgezin, voor jeugd en jongelingschap, die in 't algemeen met graagte werden ontvangen; zoodat hij jaren lang in schier elk burgergezin een goede bekende was. „Zelden vond hier te lande een schrijver voor de jeugd zooveel lezers als Andriessen; en nooit wellicht ontving een jeugdig lezer uit dezelfde hand zooveel aangenaams en goeds, als hij uit de hand van dezen schrijver mocht ontvangen" [2]). Vooral verwierf hij zich door zijne historisch-romantische kindergeschriften een blijvenden roem en mag hij als zoodanig volgens Hofdijk, „de Walter Scott voor Nederland's jeugd worden genoemd." „Hij wist de diepte van het kinderhart te peilen, de fierheid van het kinderhart te treffen en aldus in zijn boeienden verhaaltrant in de jonge harten niet slechts het zaad te strooien, dat rijke vruchten kan dragen voor het goede en schoone, voor wetenschap en godsdienst, voor vrijheid en vaderland — maar ze bovendien daarvoor met geestdrift te vervullen."

Zijne „Vaderlandsche Geschiedverhalen" mogen in geene volledige schoolbibliotheek ontbreken. 't Is eene serie van 21 dln., elk van 170—180 bladz., uitgegeven bij A. W. Sijthoff te Leiden, waarin onder afzonderlijke titels de geschiedenis des vaderlands wordt behandeld. Wel zijn niet al deze werkjes even boeiend en aantrekkelijk, omdat „sommige verhalen te veel het karakter dragen van gefabriceerd te zijn" [3]); maar het geheel is toch eene schoone verzameling van geene geringe waarde, gelijk de herhaalde herdrukken bewijzen. Bijzonder goed uitgevallen zijn: „Adolf en Clara, of hoe ons land eene republiek werd"; De zoon van den Zeeroover"; of hoe de Nederlandsche republiek groot werd"; De Weezen van Vlissingen, of hoe onze republiek onafhankelijk werd"; De kinderen van den Zoetelaar, of Nederland gedurende de eerste regeeringsjaren van prins Willem III"; „Erlo, de Heidenknaap, of Nederland gedurende het tweede Stadhouderlooze Bestuur. Belangrijk voor ouderen zijn: „De Zeeman tegen wil en dank, of Amsterdam in den aanvang der eerste stadhouderlooze

---

1) W. J. Hofdijk: „Een kort woord van waardeering". te vinden in „Eigen Haard" van 1877.

2) R. Koopmans van Boekeren.

3) Rapporten der beide Commissiën voor Schoolbibliotheken, benoemd door de Afdeeling „Amsterdam" van 't N.O.G., 1887 en 1892. De Maatschappij: „Tot Nut van 't Algemeen" nam in hare boekenlijst voor jongelieden van 12—16 jaar wel 56 geschriften op, 1895.

regeering"; De Prins en Johan de Wit, of ons land in het tweede tijdperk der eerste stadhouderlooze regeering", „Het huisgezin van den Raadpensionaris, of hoe de eerste stadhouderlooze regeering een einde nam"; „Koning en Stadhouder, of Nederland gedurende de laatste regeeringsjaren van Willem den Derde"; „Een zoon van Friesland, of Nederland gedurende den Spaanschen successie-oorlog"; De Tamboer bij Quatrebras en Waterloo, of de tweede verlossing van Nederland"; „De Deserteur of de Fransche overheersching en Nederlands herstelling"; Voorts zijn leerzaam: „De Muiderkring" en „De Suppoost van de bank van Leening". De serie van 6 dln., eveneens uitgegeven te Leiden bij A. W. Sijthoff, betreffen de Fransche geschiedenis en zijn voor jongelieden van 13—15 jaar geschikt. De titels luiden: „De val van een Koningshuis"; „De Dageraad van een Keizerstroon"; De Kolossus der 19e eeuw; „De tocht naar Rusland"; „Elba en St. Helena"; „De Strijd tusschen twee groote volken". Over Frederik den Groote gaf hij: „Een onderdrukte Koningszoon"; „Vorst en Dichter"; „Koning en veldheer".

Behalve deze historische verhalen worden voor de Schoolbibliotheek nog aanbevolen: „Albertine of Zelfverlooching"; „Op Markestein"; „Het Heidebloempje"; „Tusschen mal en dwaas"; „Marie en Pauline"; „Tony en Armand"; „Een Engelsche jongen op eene Hollandsche school"; „De zilveren schaatsen"; „De Hollandsche Robinson"; „Insulinde"; „De Amsterdamsche Brandweer"; „Columbus"; en „Eva": werkjes, die bij andere uitgevers zijn uitgekomen.

Ook zijn er werkjes van anderen aard, die vermelding verdienen, b. v. „Allereerste beginselen der rekenkunde", dat in 1866 voor de 8ste maal werd gedrukt; „Handleiding tot het leeren stellen van brieven en het maken van opstellen", waarvan in 1854 de 3e druk verscheen; „Hilda's vertellingen voor kinderen van 6—8 jaar", 4e druk in 1877, enz.

In 1872, na ruim acht en twintigjarige werkzaamheid als hoofd eener school, legde hij die maatschappelijke betrekking neder, om in rustiger omgeving zich geheel aan zijn letterkundigen arbeid te wijden. Te midden daarvan overviel hem in het najaar van 1876 de hartkwaal, die hem ten grave sleepte. Hij scheen herstellende, toen hij plotseling maar zacht overleed op den laten avond van 27 Februari 1877; zijne dochter Suze[1]), die veel bij hem was, vond hem dood op zijn stoel, met de courant in de hand. Een uur vóór zijn sterven werkte hij nog aan zijn gunstig bekend tijdschrift: „Voor het jonge Volkje."

Op Zaterdag, 4 Maart werd zijn stoffelijk overschot op plechtige wijze te Diemerbrug begraven. „En toen nu allen zich hadden verwijderd, kwam er een blonde knaap op de eenzame plek; hij wierp schuchtere blikken rondom zich, en, niemand bespeurende, greep hij snel eene spade, wierp nog een schop aarde op de lijkkist en snelde toen heen, terwijl hem de tranen langs de wangen biggelden. Dat kleine feit heeft eene groote beteekenis, want die gevoelvolle knaap

---

1) Deze Mej. Suze Andriessen (geb. 1850), thans Mevr. de Wed. S. Boulet—Andriessen, is de begaafde schrijfster van verscheiden werkjes voor de jeugd.

was, zonder het te vermoeden, de vertegenwoordiger der jeugd van Nederland, in wier harte de overledene zich zulk eene welverdiende plaats verworven had[1]). Eene eenvoudige, maar sierlijke gedenkzuil prijkt nu op het graf van den verdienstelijken kindervriend.

Krommenie, November 1900. A. VAN DER PLAATS.

Nicolaas Anslijn Nz. (1777—1838). Weinig onderwijzers hebben zóo met hun tijd en gaven gewoekerd en zooveel invloed op de Nederlandsche jeugd geoefend als Meester Anslijn, „de meester van duizenden."

Nicolaas Anslijn Nz. werd 12 Mei 1777 te Leiden geboren, waar zijn vader boekbinder was, die later naar Amsterdam verhuisde. Zijne eerste opleiding genoot hij van zijn grootvader, een bekwaam onderwijzer, en aanvankelijk leerde hij het ambacht van zijn vader, doch met tegenzin, omdat hij wat anders wilde worden. Zijne ouders gaven eindelijk aan het verlangen van den knaap toe en bestelden hem bij een fijnschilder. Bij gelegenheid van een zwaren mist verdronk de vader en nu kon de moeder niets meer aan zijne opvoeding ten koste leggen; hij moest uitzien om wat te verdienen. Zoo kwam hij bij een verlakker, die de kermissen afreisde. Daar deze levenswijze hem tegen de borst stuitte, vertrok hij met zijne moeder naar Leiden, waar hij het boekbinden weer opvatte en het nu daarin door eigen vinding zeer ver bracht. Toen hij gehuwd was, deed zijn aangroeiend gezin hem naar voordeeliger beroep omzien. Hij besloot zich met allen ijver op het verkrijgen van kundigheden toe te leggen en onderwijzer te worden. Na practische oefening op eene armenschool verwierf hij in 1803 eene acte van algemeene toelating en in het volgende jaar eene aanstelling als tweede meester op eene der stadsarmenscholen te Amsterdam. In 1807 werd hij hoofdonderwijzer op eene dergelijke inrichting te Haarlem en was daar twaalf jaar met het grootste nut werkzaam; Noël en Cuvier, door keizer Napoleon met het onderzoek van ons schoolwezen belast, bezochten en roemden zijne school. Eene gekrenkte gezondheid en andere omstandigheden gaven aanleiding, dat hij zijne betrekking nederlegde en huisonderwijzer werd. Hij gaf aan meer gegoeden les in de gewone vakken van onderwijs en bovendien in de natuurlijke historie. Dit was zijne lievelingsstudie. Daarvoor leerde hij met ongeloofelijke vlijt vreemde talen en eenig Latijn. Zijn uitgebreid werk: „Systematische Beschrijving der voor ons meest belangrijke voorwerpen der Natuur" (3 st. 1822) en zijne „Afbeeldingen der Nederlandsche Dieren" en „der Artsenijgewassen" verzekeren hem eene eereplaats onder de beoefenaars der Natuurlijke historie. Bij den dood zijner vrouw in 1834 verplaatste hij zich naar Alkmaar om er intrek te nemen bij zijn zoon P. D. Anslijn, evenals hij onderwijzer. Nog jong van ijver en ondernemingszucht zette hij daar zijn werkzaam leven voort en onderwees er nog in de vijf laatste maanden vóor zijn sterven met zijn zoon de schooljeugd, die hij liefhad en wier achting hij genoot. Hij trok aan door „zijne een-

[1]) W J. Hofdijk,

voudige, zachtzinnige manieren, zijn ernst bij de berisping, zijne gematigdheid in de goedkeuring" [1]). In den vroegen morgen van 18 Sept. 1838, terwijl hij bezig was eene plaat op steen te brengen, ontgleed hem de teekenpen, daar de dood hem verraste. „Intusschen zou de school aangaan, die gedeeltelijk op het onderwijs van den grijsaard wachtte; nog stond de les op het bord, die hij er gisteren op geschreven had. Maar de ijveraar, die nooit had geschenen te willen rusten, was tot rust geroepen" [1]). Op het kerkhof onder Alkmaar werd zijn lijk met plechtigen eenvoud begraven, waarbij de Luthersche predikant Koentze eene korte toespraak hield. Nicolaas Beets, die vijf jaar lang het privaat-onderwijs van Anslijn in de natuurlijke historie genoot, vertegenwoordigde bij de begrafenis de talrijke leerlingen. „De schim van Meester Anslijn mocht tevreden zijn" [2]).

Nicolaas Anslijn was een groot opvoedkundige, een aanhanger van Pestalozzi, maar geen slaafsche volgeling. „Hij kende de kinderziel en het kinderlijk verstand niet slechts bij bespiegeling en uit schriften van groote mannen, maar bij ervaring en door eigen helder inzicht en fijne opmerking. Hij had den waren toon om met kleinen van beider kunne om te gaan: kinderlijk en niet kinderachtig, beschaafd en boeiend, de zedelijke ontwikkeling te gelijk met de redelijke begeleidende" [3]). „Niemand verstond beter dan hij de kunst, om algemeen nuttige kundigheden onder het bereik der schooljeugd te brengen [4]).

Het aantal werken en werkjes, die hij voor het onderwijs in het licht gaf, is groot. Zij betreffen de paedagogiek, het lezen en rekenen, de taal, aardrijkskunde, geschiedenis en kennis der Natuur. Wat het eerste aangaat, hij vertaalde: Pestalozzi's aanvankelijk onderwijs, in zijn geheelen omvang beschreven en met wijsgeerige en opvoedkundige ophelderingen verrijkt, door C. P. Michaëlis, doctor in de wijsbegeerte, 1810 en leverde in zijne drie deelen „Voor Schoolonderwijzers" eene nieuwe bijdrage tot het verbeterd onderwijs, 1833—1835. Betrekkelijk de schoolvakken schonk hij behalve eene „Handleiding om den kinderen het lezen te leeren (1827), eene groote reeks lees-, taal- en rekenboeken, waarvan de voornaamste hier volgen: „Nieuw spel- of leesboekje, 1815; in 1867 het 1e st., 1e en 2e ged. 23e druk; Bijvoegsel op het 1e st., 22e druk; 2e st., 9e druk; 3e st., 26e druk; 4e st., 4e druk; 5e st., 3e druk. „Leesboek tot oefening in het kunstmatig lezen, 1820; in 1876 het 1e st. (proza), 23e druk; 2e st. (poëzie) 24e druk [5]). „Bijbelsche voorbeelden ter bevordering van godsvrucht en deugd", 1811; 9e druk, 1846. „Raadgevingen en Onderrigtingen voor kinderen", 5

---

1) Nicolaas Beets, Nicolaas Anslijn Nz. Een Woord aan allen, die „de brave Hendrik" gelezen hebben, 1838.

2) Dr. Jan ten Brink, „Geschiedenis der Noord-Nederl. letteren in de 19e eeuw", 1e deel 1888.

3) Nicolaas Beets.

4) Grondbeginselen van de Opvoeding en het Onderwijs door A. H. Niemeijer, vertaald door P. K. Görlitz en (later) S. Gille Heringa, 3e deel, 2e st. 1853. Schiedam, H. M. Roelants.

5) Voorhanden in het Nederlandsch Schoolmuseum; zie Catalogus 1898.

stukjes; in 1860 bestond van het 1e de 24e druk, van het 2e de 22e druk; van het 4e st. de 22e druk en van het 5e de 21e druk. „Leesboek voor de tweede klasse", 1834; in 1860: 1e st., 22e druk; 2e st., 3e druk. „De Nederlandsche Kindervriend", naar den 20sten Hoogduitschen druk van Wilberg's leesboek, in 3 stukjes, 1834. „De arme Jacob", 1823; minstens in 7 uitgaven. „De brave Hendrik", waarvan de 50e druk in 1867 [1]. „De brave Maria"; in 1847 verscheen de 17e druk. „Aanleiding tot het rekenen uit het hoofd." „Rekenboek voor meisjes", in 1859: 1e st., 16e druk; 2e st., 13e druk; 3e st., 11e druk; 4e st., 4e druk. „Rekenboek voor de scholen", dienende tot toepassing van Brunts eerste beginselen der rekenk., 5 stukjes in 1841. „Nederduitsche Spraakkunst voor eerstbeginnenden", 1814; in 1853 kwam de 8e druk. „Aanleiding tot de Nederlandsche spraakkunst"; in 1857 verscheen de 9e druk. „Aanleiding tot het plaatsen der schei-, en zinteekens", 1827. „Aanleiding tot het vervaardigen van schriftelijke opstellen." „Belangrijke onderwerpen uit de aardrijksk. en natuurl. historie." „Natuur- en aardrijksk. mengelingen", 2 st. 1821. „Beschrijving van onze Buitenl. bezittingen", 2 st. in 1837. „Schets der Nederl. Geschiedenis", 1825. „Karaktertrekken uit de algemeene en vaderl. geschiedenis", 2 st.; in 1848 van I, 9e druk, van II, 6e druk. „Vaderlandsche tafereelen uit de 16e en 17e eeuw, 1834; met 60 platen. Geschenk voor de jeugd", bestaande in afbeeldingen en beschrijving van eenige van de belangrijkste voorwerpen der natuur. „De Natuurverschijnselen", een leesboek voor de jeugd 1837; enz.

De lees-leerwijze van Anslijn is de voorloopster van Prinsen's methode. Hij ontwierp in navolging van Nieuwold en Dellebarre eene betere wijze van lezen leeren, gewijzigd naar het groot aantal kinderen, hetwelk hij te onderwijzen had: die leerwijze deelde hij reeds in 1808 in een onderwijzerstijdschrift mede. Als hulpmiddelen gebruikte hij eene letterkast of leesmachine, letterplanken, boekjes ter vergelijking en toepassing en een stokje, waarvan het eene einde breed genoeg was, om eene letter te bedekken. Anslijn maakte bij het leeren der letters en klanken geen gebruik van „beeldelijke voorstellingen" of prentjes; wel van het zwarte bord, om met krijt druk- en schrijfletters te vormen, die hij gelijktijdig onderwees, daar hij elken schooltijd slechts eene letter leerde. Hij zorgde voor het verstaan van het gelezene en bracht daartoe het redekundig ontleden in zwang, waarvoor zijne „Aanleiding tot de Nederlandsche spraakkunst" dienen moest. Hij was een groot voorstander van de invoering der natuurlijke historie op de lagere school, voorzag in de behoefte van goede rekenboeken en schonk grooter verscheidenheid van leesstof.

Den meesten roem verwierf Anslijn door zijn „Brave Hendrik" en zijn „Brave Maria"; het eerste achtte hij zelf het beste van al zijne leesboeken. Gedurende eene halve eeuw behoorden zij tot de meest gebruikte kinderwerkjes en in 1849 werd zelfs de „Brave Hendrik"

[1]) Met eenige andere boekjes van Anslijn voorkomende in de Paedagogische bibliotheek. Zie Supplement-Catalogus 1899.

in het Engelsch vertaald. In dat laatste boekje vol onberispelijkheid is de kindertoon bijzonder goed getroffen. „Het kind, dat Anslijn heeft geteekend, is voor zeer velen in de jeugd een ideaal geweest. Door een volmaakten knaap te teekenen, die in den smaak viel van de Nederlandsche jeugd, heeft Anslijn een meesterstuk geleverd. Daarbij komt nog, dat het zoo bevattelijk is geschreven, „dat het voor een kind van zeven jaar geen bezwaar oplevert" [1]). En Beets zegt: „Wel mocht het een kleine kinderbijbel heeten! want het leerde ons niet maar lezen; het was een kort begrip van kinderlijke zedeleer, en de plichten van gehoorzaamheid, van orde, van eerlijkheid, oprechtheid en zedigheid leerden wij daarin tegelijk met de leesteekens eerbiedigen." Intusschen heeft „De brave Hendrik" zijn tijd gehad [2]). Het eerst van rechtzinnige zijde bestreden in het „Nijmeegsch Schoolblad voor Christelijk onderwijs" (Oct. 1845), werd hij ten laatste vooral bij hen, die „hem niet gelezen hadden", eene type van onnatuur geacht en tot een spreekwoord van verveling verlaagd. Nochtans heeft hij, evenals Van Alphen's kinderdichten, onberekenbaar veel goeds gedaan. Andere tijden, andere zeden. Door dat leesboek en door de reeds genoemde schoolwerkjes werd Anslijn een der grondleggers van ons nationaal onderwijs.

Krommenie, November 1900. A. VAN DER PLAATS.

Anthropologie. De letterlijke beteekenis van dit woord is *kennis van den mensch* of *menschkunde*, naar het Grieksche woord *anthropos*, dat *mensch* en *logos*, dat *kunde* beteekent. Nu kan de mensch bestudeerd worden als *dierlijk* en als *geestelijk* wezen, zoodat in de anthropologie al dadelijk twee afzonderlijke hoofddeelen kunnen onderscheiden worden, aan welke men de namen *somatische* en *psychologische* anthropologie gegeven heeft. Daarnaast kan men nog eene *historische* anthropologie stellen, die tot taak heeft, de geschiedkundige ontwikkeling van den mensch, van de oudste tijden af, te bestudeeren. Deze laatste wetenschap kan dan ook beschouwd worden als een onderdeel van de *paleontologie* (*palaios* = *oud*, *òn* = *zijn*) die zich in het algemeen bezig houdt met de bestudeering van alles, wat ons uit voorhistorische tijden uit het dierlijk en plantaardig leven is bewaard gebleven.

Vat men het woord anthropologie in zijn meest algemeene beteekenis op, dan zou het dus de naam zijn van zeer uiteenloopende wetenschappen. Die algemeene beteekenis echter heeft het woord in werkelijkheid nooit gehad. Tot aan het midden der 19e eeuw werd bijna nooit anders dan het *geestelijk* wezen van den mensch onder dien naam bestudeerd. Onder de werken van dien aard is vooral KANT's *Anthropologie* bekend, een boek, dat de bestudeering nog altijd overwaard

[1]) J. Versluijs, Geschiedenis van de Opvoeding en het Onderwijs vooral in Nederland, 4e gedeelte: de negentiende eeuw. 1879.

[2]) Ook volgens Beets in het voorbericht van de nieuwe uitgave van het opstel over Anslijn; opgenomen in „Sparsa", Verzameling van verstrooide opstellen en kleine geschriften, 1882. Amsterdam, W. H. Kirberger.

is. Men zou het daarin behandelde onderwerp nu het best kunnen aanduiden als *practische menschenkennis*, eene uitdrukking trouwens die in het werk zelf bij herhaling voorkomt. Het handelt over het geheugen, de scherpzinnigheid, den kunstsmaak, de affecten, de hartstochten, de temperamenten, het karakter en dergelijke onderwerpen. Opgemerkt moet echter worden, dat telkens gewezen wordt op het verband, dat er tusschen 's menschen innerlijk wezen en zijne uiterlijke verschijning valt op te merken. Ook FICHTE's *Anthropologie* bevat niet anders, dan toegepaste zielkunde.

In het midden der 19e eeuw ontwikkelde zich echter onder den naam van *anthropologie* eene wetenschap, die langzamerhand hare grenzen scherp afbakende. Voorwerp van hare studie werd de mensch als een bijzonder soort van natuurwezen. Niet, wat hij met de dierenwereld gemeen had, maar wat hem daarvan onderscheidde, maakte een punt van onderzoek uit. Toch viel deze wetenschap niet samen met de zielkunde, maar onderscheidde zich daarvan door meer bepaald te letten op het verband tusschen zijne lichamelijke en zijne geestelijke eigenschappen. Kenmerkend voor haar werd de *anthropometrie*, het nauwkeurig opmeten van verschillende lichaamsdeelen, vooral van het hoofd en het vergelijken van de daarmee verkregen uitkomsten. Door Bertillon in Parijs werd die meting vooral verricht op misdadigers en het bleek, dat de uitkomsten van die metingen, op een bepaald individu toegepast, een zeer bruikbaar middel opleverde, om dien mensch lichamelijk te karakteriseeren en hem er later uit te herkennen. Welke pogingen door onderscheiden misdadigers ook worden aangewend, om zich onkenbaar te maken, zij kunnen aan hunne verschillende lichamelijke afmetingen niets veranderen.

Deze nieuwe wetenschap draagt daarenboven een *historisch* karakter. De vondsten uit hunebedden en paalwoningen werden ijverig nagegaan en de afmetingen dier oude schedels, maar ook die der ledematen vergeleken met wat men daaromtrent bij het thans levend menschengeslacht kan opmerken.

Er werden ook andere vraagstukken besproken. De geschriften van Darwin bijv. over de afstamming van ons geslacht, over de uitdrukking onzer gemoedsaandoeningen en over de erfelijkheid van lichamelijke en geestelijke eigenschappen zijn in de Nederlandsche vertaling te recht *anthropologische meesterwerken* genoemd.

Ook de zeden en gebruiken van verschillende volken en hun huisraad en hunne wapenen, hunne taal, hunne sproken en sagen, kunnen belangrijke bijdragen leveren. Hier grenst de anthropologie aan de ethnologie, hoewel de laatste zich meer met het *volk* of den *volksstam* in zijn geheel, de eerste met den enkelen mensch bezighoudt.

De anthropologie wordt in hare nieuwe gedaante ijverig beoefend. In vele landen van Europa, als mede in Amerika, bestaan vereenigingen van geleerden, die zich aan dat studievak wijden. Het aantal tijdschriften is reeds vrij groot. Ook te Amsterdam bestaat sinds eenige jaren eene anthropologische vereeniging.

Het spreekt van zelf, dat de nieuwe wetenschap nog niet vele vast-

staande of zelfs algemeen aangenomen resultaten heeft verkregen. Even begrijpelijk is het echter, dat reeds onderscheidene theorieën zijn voorgedragen, die hare aanhangers, maar ook hare bestrijders hebben gevonden. Zoo is onder de mannen van het strafrecht de *crimineele anthropologie* ontstaan, die zich ten doel stelt, de invloeden na te gaan, welke den mensch tot een overtreder der maatschappelijke wetten, tot een misdadiger, maken.

De Italiaansche hoogleeraar Caesar Lombroso heeft zich naam gemaakt door de onderstelling uit te spreken, dat de misdadige mensch als zoodanig geboren wordt en dat de aanleg tot misdaad zich reeds in bepaalde lichamelijke kenteekenen zou openbaren. Er is echter in den laatsten tijd, vooral onder de Fransche geleerden, veel verzet tegen die beschouwing gekomen. Van die zijde wordt bovenal gewezen op den invloed, dien de omgeving, het *milieu*, waarin de mensch leeft, op zijne neigingen uitoefent, waarbij intusschen niet alleen gedacht moet worden aan de opzettelijke en onopzettelijke inwerkingen van den eenen mensch op den ander, maar ook aan de invloeden van klimaat, gesteldheid van den bodem en alle verdere natuurlijke gegevens, waaronder de mensch opgroeit. Overigens stemmen beide richtingen hierin overeen, dat zij aan de erfelijkheid eene belangrijke rol toebedeelen.

Wij willen nog met een enkel woord melding maken van de anthropologische studiën van den Duitscher Otto Ammon. Deze heeft in het groothertogdom Baden een zeer groot aantal metingen ingesteld bij de in krijgsdienst tredende recruten en bij de leerlingen van hoogere en lagere scholen te Karlsruhe, Mannheim en Freiburg. Vooral lette hij daarbij op de afmetingen van den schedel. De afstand van het voorhoofd tot het achterhoofd wordt de lengte, die tusschen de beide ooren de breedte van den schedel genoemd. Als nu de lengte van den schedel de breedte belangrijk overtreft, heeft men te doen met een *langschedelig* of *dolicephaal* mensch; in het tegenovergestelde geval met een korten schedel of een *brachycephaal*. De eersten worden kortweg *langkoppen*, de tweede *rondkoppen* genoemd. Het bleek nu, dat de eersten bij voorkeur in de steden, de laatsten op het platteland gevonden worden. Verder waren onder de leerlingen der hoogere scholen veel meer langkoppen dan onder de bezoekers der volksschool, terwijl onder de volwassenen de lange schedels bij voorkeur gevonden werden onder de geleerden en onder de regeeringspersonen. Ook merkte Ammon op, dat onder de rondkoppen veel meer katholieken dan protestanten voorkomen. Deze waarnemingen brachten hem er toe, eene karakterbeschrijving te ontwerpen van de lang- en kortschedeligen. Verstandelijke begaafdheid was niet aan een bepaalden schedelvorm gebonden, maar wel de wijze, waarop die gaven aangewend worden. De aristocratie, de dragers van het hoogere geestelijke leven, moet men onder de langkoppen zoeken; de technische vaardigheid, de practische geschiktheid onder de rondkoppen. De ruimte ontbreekt ons, de uitvoerige schilderingen van Ammon hier verder te volgen en na te gaan, hoe hij er ten slotte toe komt, de langkoppen als het oorspronkelijk Germaansch

type te beschouwen en de rondkoppen als de afstammelingen der Romaansche volken. De geheele Duitsche „Kulturkampf" is volgens hem een strijd tusschen lange en korte schedels. Dat men intusschen geene al te groote waarde kan hechten aan deze beschouwingen, moge volgen uit het onweerlegbaar feit, dat de groote wijsgeer Kant en de groote veroveraar Napoleon, aristocraten ieder op hun eigen terrein, besliste rondkoppen zijn geweest. Toch kunnen overhaaste gevolgtrekkingen wel eene bepaalde theorie omverwerpen, maar de waarde dier studie blijft onaangetast.

Litteratuur: Behalve de in dit artikel genoemde werken zijn van belang: Otto Ammon, *Die natürliche Auslese beim Menschen*; C. Lombroso, *L'homme criminel*; Dr. Aletrino, *Twee anthropologische opstellen*; Dr. G. A. van Hamel, *De nieuwe richting in het strafrecht*. (Gids 1891).

Apperceptie. Hier hebben wij weer met een wetenschappelijken term te doen, welker beteekenis niet scherp begrensd is, omdat de opvattingen, die verschillende psychologen ermee verbonden hebben, wel na aan elkander verwant zijn, maar toch allerlei kleine verschillen vertoonen. Het woord is afkomstig van Leibniz. Deze maakte onderscheid tusschen *perceptie* en *apperceptie*. Den eersten term zouden wij kunnen vertalen door *bewustwording*; de tweede duidde aan, dat er aan die bewustwording nog iets wordt toegevoegd; dat meerdere is eene grootere helderheid van bewustzijn, waardoor de voorstelling niet alleen wordt opgevat, maar ook ingevoegd wordt in het geheel onzer voorstellingen. Hij omschrijft de apperceptie zelf als „la science ou la connaissance réflexive de cet état intérieur, laquelle n'est pas donnée à toutes les âmes, ni toujours à la même âme." De talrijke achttiende-eeuwsche Duitsche psychologen nemen het woord in ongeveer gelijken zin over: de beteekenis er van wordt echter dikwijls verzwakt en eenvoudig gelijk gesteld met *bewustzijn*. Kant gaf er weer eene scherper omschreven beteekenis aan. Hij verstond door apperceptie de oorspronkelijke kracht in den menschelijken geest, die het mogelijk maakte dat de veelheid onzer gewaarwordingen en voorstellingen samengevat worden in de eenheid van het zelfbewustzijn. Het was dezen wijsgeer vooral er om te doen, duidelijk aan te toonen, dat de geest niet is eene som van gewaarwordingen, die de mensch van buiten af toekomen, maar dat elke geestelijke werkzaamheid bestaat eenerzijds in het *ontvangen* van zinnelijke gewaarwordingen, anderszijds in het *opnemen* en het *verwerken* daarvan door den geest zelven. Hij noemde daarom de apperceptie de kracht, die kennis mogelijk maakt. Nu heeft Kant niet veel aandacht gewijd aan de ervarings-zielkunde, zoodat de rol, die de apperceptie speelt in het ontstaan onzer voorstellingen en begrippen niet nader wordt omschreven. Te dien opzichte maakten Herbart en zijne volgelingen zich verdienstelijk. Herbart begon echter met de grondgedachte van Kant te bestrijden. Eene vrijwerkende spontane kracht, als Kant in den menschelijken geest aannam, verdroeg zich niet met Herbarts voorstellings-theorie. Die kracht werd

door Herbart niet aan den oorspronkelijken geest, maar aan de voorstellingen toegekend. Voor hem was dus de apperceptie de versmelting eener voorstelling of voorstellingsgroep met eene verwante vroegere voorstelling, waardoor de nieuwe voorstelling tot grootere helderheid komt. De appercipiëerende kracht van den geest was dus volgens hem niet van te voren gegeven, maar groeide aan met den rijkdom van verworven voorstellingen. Vandaar, dat kinderen of weinig ontwikkelden in het algemeen weinig appercipiëeren of zich toeëigenen, omdat het aantal appercipiëerende voorstellingen in hunnen geest nog zoo gering is.

Laten wij het wijsgeerig geschilpunt, of de appercipiëerende kracht aan den geest als zoodanig of aan de voorstellingen eigen is, voor een oogenblik buiten beschouwing, dan blijkt het, dat Kant en Herbart hierin overeenstemmen, dat ook in de eenvoudigste geestelijke verrichtingen de geest zelf als actief moet worden beschouwd. Indien wij een stuk gebraden vleesch op tafel zien staan en wij getuigen dan, dat het er „lekker" uitziet, dan hebben wij niet eene eenvoudige gewaarwording verkregen, maar dan hebben wij de ontvangen gewaarwordingen dadelijk verwerkt met de herinneringen, die wij van gebraden vleesch bezaten en zijn zoo tot de waardeering gekomen, die in onze uitspraak ligt opgesloten. Het is niet mogelijk ons den tijd voor te stellen, waarin wij enkele gewaarwordingen en niets meer opnamen. Alles, wat in den inhoud van het bewustzijn opgenomen wordt, treedt in eene reeds bestaande psychische organisatie binnen, wordt met het aanwezige vergeleken en daarvan onderscheiden.

Wundts opvatting der apperceptie wijkt vrij sterk van die van Herbart af. Zij staat nader aan die van Kant en Leibniz. Voor hem is de apperceptie een wilsverschijnsel. Hij noemt haar „vorstellende *Thätigkeit*" en legt den nadruk op het substantief. 't Is, zou men kunnen zeggen, de werkzaamheid van den wil in het kenvermogen. Daardoor valt voor hem de apperceptie vrij wel samen met de opmerkzaamheid. Zij zijn ten minste nauw verbonden. Opmerkzaamheid is de gevoelstoestand, die de apperceptie vergezelt. Beide woorden duiden hetzelfde verschijnsel aan, van verschillende kanten beschouwd. Eene „geappercipiëerde geluidsvoorstelling" beteekent dus in Wundts terminologie niets anders, dan eene met aandacht opgenomen geluidsvoorstelling. Hij onderscheidt passieve en actieve apperceptie. In beide openbaart zich de wil, maar in het eerste geval wordt zich de mensch dat optreden van den wil niet bewust, in het tweede wel. Wanneer verschillende voorstellingen naast elkander in het bewustzijn bestaan, dan kan de aandacht zich opzettelijk of onopzettelijk op eene daarvan richten. Evenwijdig met de opzettelijke en onopzettelijke opmerkzaamheid loopen nu de actieve en de passieve apperceptie.

Vraagt men, of deze laatste opvatting van het woord apperceptie de voorkeur verdient boven de eerst gegevene, dan moet ons antwoord ontkennend luiden. De woorden *opmerkzaamheid*, *oplettendheid* en *aandacht* zijn ieder op zich zelf duidelijk genoeg, zoo dat het niet noodig is, daarnaast den term *apperceptie* in te voeren. 't Is waar: wat wij boven als de appercipiëerende kracht van den geest leerden kennen, wil

Wundt rangschikken onder de *associatie* van voorstellingen, maar deze term heeft reeds eene afgesloten beteekenis, zooals men in ons desbetreffend artikel zal kunnen lezen. Ons komt het voor, dat, indien men de Herbartsche opvatting ontdoet van wat van de voorstellingstheorie afkomstig is, men eene duidelijk afgebakende beteekenis van het woord apperceptie geven kan. 't Is dan het proces, waardoor een gegeven bewustzijnsinhoud nieuwe elementen in zich opneemt, of anders gezegd: 't is de samenwerking van de receptiviteit en de spontaneïteit bij het vormen van voorstellingen.

Wundts apperceptie-theorie heeft in Duitschland heftige bestrijding gevonden. Die bestrijding betrof echter niet in de eerste plaats de verwarring, waartoe zijn terminologie aanleiding geeft, maar de beteekenis, die hij aan den wil geeft bij het vormen van voorstellingen. Die bestrijding zou zich dus even goed tegen Leibniz en Kant kunnen richten. Dat de strijd juist tegen Wundt ontstond, vindt zijn oorzaak hierin, dat deze in al zijne uiteenzettingen wil blijven staan op den bodem van ervaring en proefneming. Nu verwijten hem zijne tegenstanders, Münsterberg o. a., dat hij door zijne apperceptie-theorie terugvalt in de oude speculatieve „vermogens-theorie". Inderdaad keert Wundts opvatting zich voornamelijk tegen de Engelsche associatiezielkunde, (zie *Associatie*) die de ontwikkeling van den menschelijken geest meende te kunnen verklaren, zonder een werkend beginsel aan te nemen, dat den naam *ziel* of *geest* of *bewustzijn* dragen kan.

Heeft de apperceptie ook beteekenis in de paedagogiek? Zoolang de Herbartsche psychologie heerschende was, hechtte men aan de apperceptie groote waarde. Daar toch de opvatting van elke nieuwe voorstelling uitsluitend bepaald werd door de appercipëerende kracht der aanwezige voorstellingen, kwam het er vooral op aan, een goed gesloten voorstellingskring te vormen, waarin elke nieuwe voorstelling hare plaats zou innemen. Voordat men met die terminologie bekend was, eischte men reeds, dat de onderwijzer van het bekende tot het onbekende zou voortschrijden, dat hij bij alle aanbrenging van iets nieuws naar „aanknoopingspunten" zoeken zou. Nu is er tegen deze laatste beeldspraak terecht opgemerkt, dat „aanknoopingspunten" als passief gedacht worden, terwijl de activiteit van het voorhandene beter wordt uitgedrukt, als men van „appercipiëerende voorstellingen" spreekt. Wij achten dit bezwaar niet van zoo groot gewicht, omdat het zuiver theoretisch is en op de practijk geen invloed oefent. Veel grooter is het bezwaar, dat wij tegen de Herbartsche paedagogiek willen aanvoeren. Hoe juist toch de aanwijzing was van de waarde van den aanwezigen zielsinhoud voor al het nieuwe, dat aangeboden wordt, zoo dwaalde deze paedagogiek in de meening, dat men hier *alleen* op te letten had. Er zijn nog veel meer elementen, waarmede rekening moet gehouden worden. De wijze, waarop de leerstof wordt aangeboden, de leertoon en geheel de persoonlijkheid van den onderwijzer zijn van nog grooteren invloed, dan de juiste volgorde der voorstellingen. Bovendien — en dit had in de eerste plaats moeten genoemd worden — behoort gelet te worden

op den aanleg der leerlingen en op de omgeving, waaruit zij voortkomen. Ook op de physiologische voorwaarden tot het welslagen van het onderwijs heeft men in den laatsten tijd meer acht gegeven. Zijn dus in het algemeen de voorschriften der Herbartsche school, zooals die uit haar apperceptie-begrip zijn afgeleid, behartigenswaard, men hoede zich voor de schadelijke meening, dat men niets meer zou te behartigen hebben.

Litteratuur. Hier moge vooraf de opmerking staan, dat men in verschillende uitgebreide studiewerken over de zielkunde te vergeefs naar den term *apperceptie* zoeken zal, ook al wordt de zaak wel omschreven. Zoo vindt men den term bijv. niet in Dr. H. Höffding's *Psychologie*, terwijl ook in het *Lehrbuch der Psychologie* van F. Jodl het woord alleen ter loops voorkomt.

Men raadplege vooral de werken van Herbart, Volkmann en Wundt. Meer in 't bijzonder: Dr. K. Lange, *Über Apperzeption*, *1891*, in het Hollandsch bewerkt onder den titel: *De apperceptie* door H. Deelman. Hierbij ook: M. H. Lem, *Apperceptie* in Oud en Nieuw IV.

Verder: M. Dessoir, *Geschichte der neueren deutschen Psychologie* en Nieder, *Kritik der Apperzeptionstheorie von Leibniz*, *Kant*, *Herbart*, *Steinthal und Wundt*, *1888*.

Associatie. De bewustzijnsverschijnselen kunnen onderscheiden worden in *enkelvoudige* en *samengestelde*. In het artikel *Gewaarwordingen* zullen wij deze onderscheiding aan eene meer uitvoerige beschouwing moeten onderwerpen, hier is het voldoende op te merken, dat de enkelvoudige of oorspronkelijke bewustzijnsverschijnselen kunnen bestaan in *gewaarwordingen*, in *gevoelstoestanden* en in primitieve *wilsverschijnselen*. (Zie ook de artikelen *Gevoel* en *Wil*). Van die oorspronkelijke zielstoestanden eene beschrijving te geven is hoogst moeilijk, zoo niet ondoenlijk; zij komen toch in het bewustzijn van den volwassen mensch niet meer voor. De menschelijke ziel toch mag niet opgevat worden als een passief ontvanger van de indrukken der buitenwereld; zij neemt die indrukken aan, en verwerkt ze. Dat doet ze met behulp van hetgeen van voorafgaande indrukken is overgebleven. Zoo staan dus de bewustzijnsverschijnselen niet los naast elkander, maar hangen op allerlei wijze aan elkander samen. Er bestaat dus eene *verbinding*, eene *samenkoppeling*, eene *associatie* van bewustzijnsverschijnselen. Die associatie vertoont zich bij den terugkeer of de *reproductie* der voorstellingen Dan toch blijkt, dat waar het eene verschijnsel terugkeert er altijd andere zijn, die het vergezellen. Een paar voorbeelden tot toelichting! Een kind in de wieg wordt wakker en ziet zijne moeder. Aan al de gelaatstrekken van het kind, en de drukke bewegingen, die het met armen en beenen maakt, blijkt, dat het zijne moeder heeft herkend en daarover zijne blijdschap lucht geeft. Hier zijn reeds verschillende associaties op te merken. In de eerste plaats *herkent* het kind zijne moeder. De voorstelling, die het van zijne moeder bezat, wordt door de nieuwe gewaarwording levendig en de aanwezige

voorstelling verbindt zich met de gewaarwording van het oogenblik. Men heeft dat „verbinden" van de voorstelling met de vernieuwde gewaarwordingen wel eens „samensmelten" of „assimileeren" genoemd en het proces: „assimilatie". maar het is toch een der vormen van associatie, zooals wij straks nog nader in het licht zullen stellen. Er heeft echter bij het kind in de wieg nog iets anders plaats gevonden. Te gelijk met de voorstelling van de moeder werd het gevoel van blijdschap bewust, dat het kind telkens ondervonden had, als het bij moeder was. Er is dus eene associatie ontstaan tusschen de gewaarwording van moeders aangezicht en het gevoel van moeders nabijheid. Die twee worden nu gelijktijdig gereproduceerd. Met dat gevoel gaat ook een *streven* gepaard. Het kind wil door moeder opgenomen worden. Ouder geworden zal het kind leeren, die begeerte door het uitstrekken der armen te kennen te geven. Nu openbaart zich dat streven nog maar alleen in allerlei bewegingen van armen en beenen, die eerst ophouden, als moeder het kind in hare armen neemt.

Men heeft al sinds Aristoteles getracht het verschijnsel der associatie onder bepaalde regelen te brengen. Door voortdurende vereenvoudiging zijn de vier of vijf gevallen, die men vroeger onderscheidde, teruggebracht tot *twee* hoofdgroepen: *verwantschaps-* en *gelijktijdigheids*-associatie. (*interne* en *externe* associatie).

Wij geven nu van elk der beide een eenigszins gedetailleerd overzicht.

I. *Verwantschaps-associatie.* Hierin onderscheiden wij:

a). *Identiteit* of volkomen gelijkheid. Dit geval doet zich voor, als eene eenmaal ontvangen gewaarwording op nieuw in het bewustzijn treedt. In dat geval ondervindt zoowel de bestaande voorstelling als de herhaalde gewaarwording het voordeel der associatie. Beide worden verduidelijkt. Men spreekt in dit geval van het *herkennen* van het vroeger waargenomene. De psychologen uit de school van Herbart rekenden dit geval niet tot de associatie, maar gaven het den naam van *assimilatie* of *versmelting*. Zij legden vooral gewicht op de omstandigheid, dat eene herhaalde waarneming van hetzelfde voorwerp geene *verschillende* voorstellingen deden ontstaan, maar dat al die waarnemingen versmolten tot éene enkele voorstelling. Deze beschouwing was het gevolg van Herbarts opvatting der voorstellingen als *krachten*. In die opvatting was het noodig te verklaren, hoe het komt, dat een kind, dat herhaalde malen zijne moeder waarneemt, niet even zoovele *voorstellingen* van zijne moeder verkrijgt, als het haar heeft waargenomen. De nieuwere zielkunde echter ziet in de voorstellingen slechts *verschijnselen* of *gebeurtenissen*, zoodat men niet dan in overdrachtelijken zin spreken kan van reproductie of terugroeping van voorstellingen. Men gaat nu van de veronderstelling uit, dat iedere gewaarwording in het zenuwstelsel een *spoor* nalaat, bestaande in eene voor iedere soort van gewaarwording eigenaardige verplaatsing en rangschikking van zenuw-moleculen. Wordt nu dezelfde waarneming herhaald, dan geschiedt dit langs dezelfde zenuwbanen, die door de eerste gewaarwording voorbeschikt zijn tot het gemakkelijker

8*

ontvangen van dien indruk. Indien men derhalve van eene voorstelling zegt, dat zij gereprodudeerd wordt, dan gebruikt men ongeveer dezelfde beeldspraak, als wanneer men bijv. zegt: het is van daag *hetzelfde* weer als gisteren. Het verschijnsel *herhaalt* zich en de mensch erkent de *gelijkheid* der beide verschijnselen.

b). *Overeenkomst* of gedeeltelijke gelijkheid. Deze kan zich in verschillende opzichten openbaren. Zoo kan eene bepaalde kleur eene andere, die daarop gelijkt, in het geheugen terugroepen. Indien men iemand de zeven kleuren van het zonnespectrum voorlegt met de opgave, die naar hare gelijkenis te rangschikken, zal men dikwijls waarnemen, dat hij ze in de juiste volgorde legt, ook al heeft hij nooit het zonnespectrum gezien of er nooit iets van gehoord. Als men een persoon herkent uit zijn portret heeft hetzelfde plaats; de waarneming van de afbeelding associeert zich met de voorstelling van het afgebeelde; hierop berust de mogelijkheid, om bij het onderwijs de afbeelding in plaats van het voorwerp zelf te gebruiken, hoewel er tevens uit volgt, dat dit slechts doel zal treffen, als het voorwerp zelf den leerlingen bekend is. Toch behoeft de gelijkheid niet volkomen te zijn. Eene afbeelding van een tijger bijv. kan de voorstelling van eene *kat* wakker roepen, omdat hier ook gedeeltelijke gelijkheid is. Het onderwijs zal zich dikwijls van deze gedeeltelijke gelijkheid moeten bedienen, niet alleen om het volkomen gelijke te doen *herkennen*, maar ook om het afwijkende te doen *kennen*. Vermeerdering van kennis heeft altijd plaats door middel van het waarnemen van verschillen, maar verschillen worden eerst dan goed waargenomen, als de overeenkomst in het oog gevallen is. Vandaar, dat men de vroeger aangenomen *associatie door tegenstellingen* (*contrasten*) heeft opgenomen onder de *verwantschaps*associaties. Iedere tegenstelling toch veronderstelt verwantschap. *Dag* en *nacht*, *boven* en *onder*, *licht* en *schaduw* zijn wel tegenstellingen, maar zij behooren bij elkander. Dag en nacht bijv. zijn beide tijdsruimten, boven en onder plaatsbepalingen, licht en schaduw steeds te gelijk waargenomen gezichtsindrukken. (De laatste opmerking brengt ons op de tweede hoofdgroep der associaties, waarom wij er straks op terugkomen).

De associatie door middel van overeenkomst geeft in de taal aanleiding tot vergelijking en beeldspraak. Men behoeft die niet alleen bij dichters te zoeken, ook in de taal des dagelijkschen levens treffen wij herhaaldelijk beeldspraak aan. Zoo worden alle geestelijke verschijnselen met namen benoemd, die wij aan de stoffelijke wereld ontleenen. Wij spreken van een *scherp* verstand en van een *vlug* geheugen, van een *hard* oordeel en van een *zacht* verwijt. Ook in symbolen en allegorieën treffen wij deze associatie aan. Zoo stellen wij de gerechtigheid voor door eene geblinddoekte vrouw met eene weegschaal in de eene en een zwaard in de andere hand.

Gelijktijdigheidsassociatie. Verschijnselen, die te gelijk, of kort na elkander in ons bewustzijn komen, toonen eene neiging, zich met elkander te verbinden. Wordt een er van gereproduceerd, dan volgen

er meer andere. Ook deze associatie vindt niet alleen plaats tusschen de voorstellingen, maar tusschen alle bewustzijnsverschijnselen, zoowel van hoogeren als lageren rang.

Op den laagsten graad vinden wij de *complicaties*, dat zijn de associaties van de verschillende eigenschappen, welke wij aan eenig voorwerp opmerken. De kleur en de vorm en de geur van eene roos, benevens de tastgewaarwordingen, welke wij er van ontvangen, verbinden zich tot eene samengestelde aanschouwing van die bloem. Eigenlijk is geen ding iets anders voor ons dan eene complicatie zijner eigenschappen. Indien wij van een appel zeggen, dat zij er lekker uitziet, dan geven wij niet eene eenvoudige gewaarwording weer, maar dan spreken wij een oordeel uit, dat op eene gelijktijdigheidsassociatie berust. Immers „lekker" is geen gezichts-, maar een smaakgewaarwording. Bij het zien van den appel echter verbindt zich de bepaalde gezichtsindruk van de kleur en gaafheid des appels met de vroeger ontvangen smaakvoorstelling en wij meenen te *zien*, wat in werkelijkheid niet te zien is.

Groot is de verscheidenheid, welke men onder deze associaties aantreft. *Zoo* kunnen wij de voorstelling van een bepaald persoon verbinden met de plaats, waar wij hem ontmoet hebben, met de kleeding, die hij gewoon is te dragen, met het geluid van zijn stem, met zijn woning en met nog vele andere voorstellingen. Welke associatie tot stand zal komen, hangt voornamelijk af van het aantal malen, waarin die voorstellingen tegelijk of achtereenvolgens gevormd zijn. Zien wij iemand steeds in dezelfde kleeding, dan associëeren wij die kleederdracht met den persoon. Die associatie kan zoo sterk zijn, dat wij den man niet dadelijk herkennen, indien hij zich in andere kleeren vertoont. *Zoo* is het mogelijk, dat wij ons vergissen, indien een goed bekende van ons zich bijv. in een schutterspak vertoont. 't Is zelfs opmerkelijk, dat die associaties het sterkst zijn bij menschen, die wij zeer goed kennen, met wie wij bijv. dagelijksch omgaan. *Zoo* zullen wij iemand, dien wij wel kennen, maar toch niet dikwijls zien, zonder veel moeite herkennen, ook al heeft hij eenige verandering in zijn uiterlijk ondergaan, maar het is gebeurd, dat eene vrouw haar man niet herkende, toen hij, buiten haar weten, zijn baard had afgeschoren.

Tot de gelijktijdigheidsassociaties behooren ook de verbindingen, die bepaalde voorstellingen aangaan met hare begeleidende gevoelstoestanden of wilsverschijnselen. Denken wij aan eenige gebeurtenis, die ons veel verdriet heeft veroorzaakt, dan komt ook de herinnering aan dat verdriet weer boven en die herinnering kan zoo sterk zijn, dat wij hetzelfde leedgevoel opnieuw ondervinden en de tranen ons in de oogen komen. Op dit verschijnsel berust het medelijden, dat wij hebben met het ongeluk van anderen. Indien alleen de voorstellingen en niet ook de doorleefde gevoelstoestanden zich konden reproduceeren, zouden wij niet aangedaan kunnen worden bij anderer smart, niet mee kunnen juichen bij anderer vreugde. Geheel ons gevoel voor dramatische kunst steunt op dezen aanleg. Zelfs kan men zeggen, dat de associatie tusschen voorstellingen en gevoel veel sterker en veel inniger is dan die

tusschen onze voorstellingen onderling. De mensch leeft meer bij zijn gevoel dan bij zijn verstand. Voorstellingen, die ons dierbaar waren, kunnen wij zoo moeilijk van ons zetten, ook al is ons verstand van hare onhoudbaarheid overtuigd geworden. Dat is het, wat men het conservatisme van den menschelijken geest zou kunnen noemen. Menschen, bij wie die eigenschap zoo goed als in het geheel niet ontwikkeld is, hebben van De Genestet den naam van Jan Rap ontvangen. Toch is het ook waar, dat deze eigenschap eene rijke bron is van allerlei vooroordeelen en dus zeer belemmerend op den vooruitgang der wetenschap — en der maatschappij — werken kan.

Tot deze hoofdgroep van associatie-verschijnselen behoort ook de verbinding tusschen een bepaald gevoel van lust en leed en de mimische bewegingen, benevens de geluiden, waarmee wij aan zulk een gevoel uiting geven. Zoo kunnen wij *zien*, dat iemand angstig is, doordat wij de gelaatsbeweging kennen, waardoor angst wordt uitgedrukt. Door de vastheid dier associatieve verbindingen is het mogelijk van de beeldende kunst te genieten.

De gedachte aan de innige verbinding, die de mensch maakt tusschen zijne voorstellingen en het gevoel, dat haar begeleidt, moge den onderwijzer eene aansporing zijn, om zijn onderwijs aantrekkelijk en boeiend te maken. Der kinderen aard is levendig en licht bewogen. Zij zullen met groote belangstelling het onderwijs volgen, dat met gloed en opgewektheid wordt gegeven. Zelfs kan de gevoelstoestand, waarin de kinderen eenmaal gebracht zijn, nog geruimen tijd nawerken. Kinderen leeren het meest van een onderwijzer, dien zij liefhebben. Nu kunnen niet alle lessen even pakkend zijn, maar droog en saai mag geene enkele wezen. Wat lusteloos gegeven wordt, zal ook lusteloos worden ontvangen en niet lang beklijven.

De theorie van beloonen en straffen is ook op de associatie van voorstelling en gevoel gegrond, zooals wij in het daarop betrekking hebbende artikel nader zullen aantoonen.

Een van de vormen, waarin zich de gelijktijdigheidsassociatie voordoet, en die bij het onderwijs eene voorname plaats inneemt, is de verbinding van een voorwerp, eene hoedanigheid of eene werking met den *naam*, dien men er aan gegeven heeft. Het hooren van een woord reproduceert de zaak, door dat woord aangeduid, evenals omgekeerd de waarneming van de zaak het woord doet oprijzen. Eene van de meest gewichtige eischen van het onderwijs is het, de associatie tusschen zaak en woord helder en volledig tot stand te brengen. Waar woorden worden geleerd, zonder dat de zaken gekend worden, ontstaat een onbeteekenend *verbalisme* of woordenkennis. Bij het lezen moet nog eene tweede associatie tot stand worden gebracht, namelijk tusschen *teeken* en *klank*, bij het schrijven bovendien nog een derde verbinding, namelijk die tusschen het *teeken* en de vingerbewegingen, waardoor dat teeken wordt nagemaakt. Bij al die verbindingen nu is het een onafwijsbare eisch, dat eerst één der voorstellingen moet bekend zijn, alvorens men de andere er mee kan verbinden. Voordat men dus begint, het letterteeken te leeren kennen, moet de letter-

klank bekend zijn, voordat men het letterteeken leert schrijven, moet de vorm bekend zijn. Men heeft dezen eisch een algemeenen vorm gegeven door te zeggen: *van het bekende naar het onbekende!* of: *eerst de zaak, dan het teeken!*

Goed geordende kennis bestaat in een groot aantal voorstellingen en begrippen, die onderling innig verbonden zijn. Het onderwijs zal dus hebben zorg te dragen voor het leggen van een zoo groot mogelijk aantal verbindingslijnen tusschen de onderscheidene deelen der opgegaarde kennis. Wat alleen staat, gaat licht verloren. De voorstellingen en begrippen van een zelfde leervak vormen dikwijls *rijen*, d. w. z. zij zijn zóo gerangschikt, dat zij achter elkander worden aangeleerd. Men denke aan de jaartallen uit de geschiedenis, aan de steden langs eene rivier, aan de tafels van vermenigvuldiging enz. In dergelijke voorstellingsrijen wordt een opzettelijk associatief verband gelegd, waardoor zij in dezelfde volgorde gemakkelijk gereproduceerd worden. Indien nu, waar dat mogelijk is, zorg gedragen wordt, ook nog een innerlijk verband te leggen, dan zal de reproductie zóoveel te gemakkelijker gaan. Zoo worden de woorden van een gedicht gemakkelijker onthouden dan een even groot aantal losse woorden. Maar in een gedicht helpt, behalve het zinsverband, maat en rijm nog mede, zoodat het gemakkelijker zal gaan, een gedicht, dan een stuk proza uit het hoofd te leeren. Wordt een gedicht bovendien nog op muziek gezet, dan komt er nog eene verbinding te meer bij, zoodat hier de melodie kan helpen, om de woorden te reproduceeren. Het omgekeerde is trouwens ook het geval.

Tot dezelfde hoofdgroep van associatie behoort ook het verband tusschen oorzaak en gevolg. Immers, ook deze treden na elkander op en worden dus geassociëerd. Ook van dit verband kan de onderwijzer gebruik maken, hoewel dit bij jongere kinderen moeilijkheid in heeft, daar zij dat verband niet gemakkelijk inzien. In de geschiedenis vooral, maar ook in de aardrijkskunde komen reeksen van oorzaken en gevolgen voor en de onderwijzer zal goed doen, ook van deze associatie te profiteeren, ten einde het geleerde te doen beklijven. Geschiedenis en aardrijkskunde kunnen te zamen gaan, omdat het verhaal van eene gebeurtenis zich gemakkelijk associeert met den naam van de plaats, waar de gebeurtenis is voorgevallen. Ook kunstmatige associaties kunnen te pas worden gebracht, zooals bijv. de uitdrukking *'t kofschip*, als verzameling van de scherpe medeklinkers. Toch ligt hier een gevaar, waarop wij echter nader in het artikel *Geheugen* zullen terugkomen.

Wij keeren nog een oogenblik naar de psychologische theorie terug. De verwantschapsassociatie wordt ook wel eens *innerlijke* of *interne* associatie genoemd, wijl de verbinding tot stand wordt gebracht door gelijke elementen *in* het bewustzijn. Die gelijkheid toch kan ook wel buiten den geest bestaan, maar noodig is alleen, dat zij als gelijkheid *opgevat* wordt. Kinderen, die niet veel andere vogels dan musschen gezien hebben, noemen iederen vogel een musch; een ding, dat zij niet kennen, vergelijken zij naar eenige oppervlakkige overeenkomst

met een ding, dat zij wel kennen en geven het daarnaar een naam. Bij de gelijktijdigheidsassociatie komen nog meer valsche verbindingen voor. Dit geschiedt voornamelijk dan, wanneer eene enkele opvolging in tijd als een voortdurende opvolging wordt aangezien en zoo een causaal verband gelegd wordt, waar dit in het geheel niet aanwezig is. De groote menigte populaire weervoorspellingen geven daarvan vele voorbeelden.

In tegenstelling met de innerlijke associaties worden de associaties uit de tweede groep met den naam van *uiterlijke* of *externe* associaties voorzien, omdat het verband veroorzaakt wordt niet door eenig voorval in het bewustzijn, maar door gelijktijdigheid of door de opvolging in tijd, waarin de gewaarwordingen tot het bewustzijn komen. Voor deze groep van associaties zijn nog verschillende andere namen in gebruik. De Duitschers spreken van *Berührings-association*, wat men door *aanrakings-associatie* zou kunnen vertalen. Ook vindt men daarvoor den term *contact*-associatie en verder nog *coëxistens*- en *contuïgiteits*-associatie. De toepasselijkheid van elk dier termen is uit het behandelde gemakkelijk op te maken.

In het begin van dit artikel hebben wij opgemerkt, dat men vroeger een grooter aantal gevallen van associatie aannam, maar dat men ze allengs tot deze twee heeft terugebracht. Het heeft niet aan pogingen ontbroken, om van deze twee eene eenheid te maken. Men mag echter veilig zeggen, dat deze pogingen mislukt zijn. Meestal trachtte men dan de innerlijke associatie tot een onderdeel van de uiterlijke terug te brengen. 't Is namelijk voor de physiologische psychologie gemakkelijker te verklaren, dat bewustzijnsverschijnselen, die gelijktijdig ontstaan of kort op elkander volgen, zich met elkander verbinden, dan die, welke eenige innerlijke overeenkomst vertoonen. Gaat men toch van de veronderstelling uit, dat twee gewaarwordingen, welke op elkander volgen, hun physiologischen zetel hebben in twee achtereenvolgens geprikkelde hersencellen, dan ligt het voor de hand, aan te nemen, dat als de eene cel opnieuw in werking geraakt, ook de tweede weer zal meetrillen, welke werking dan het gelijktijdig bewustworden tot psychologische keerzijde zou hebben. Hoe men echter langs dezen weg ooit zou kunnen duidelijk maken, dat de voorstelling van *geestdrift* de voorstelling van *vuur* zou opwekken, zoodat men van *vurige geest*drift kan spreken, is in het geheel niet in te zien. Men is het er dan ook vrij wel over eens, dat innerlijke en uiterlijke associatie twee verschijnselen zijn, welke niet nader tot elkander zijn te brengen.

Er is een tijd geweest, dat men aan de associatie-verschijnselen veel meer gewicht toekende, dan tegenwoordig. Men meende namelijk de geheele ontwikkeling van den geest door haar te kunnen verklaren. De Engelsche zielkundigen, welke zich daarmede bezig hielden, gaven aan hunne beschouwing dan ook den naam van *associatie-psychologie* en de associatie-verschijnselen, welke wij hebben leeren kennen, kregen den wijdschen naam van *associatie*-WETTEN. Wij willen, ten besluite van ons artikel, van die beschouwing een beknopt overzicht geven.

De Engelsche philosophie van Locke tot Hume streefde er naar,

het begrip der persoonlijkheid, het ik-begrip, uit de geestelijke wetenschappen te elimineeren en het zieleleven te beschouwen als eene opvolging van gewaarwordingen en voorstellingen, welke verschijnselen men dan nog verder zocht te vereenvoudigen, door alle voorstellingen tot zinnelijke waarnemingen terug te voeren. De wetten van het zieleleven werden niet opgevat als vormen, om uitdrukking te geven aan de werkzaamheid, aan de energie van een persoonlijk wezen, maar als mechanische verhoudingen, waarin de leden van eene lange reeks zielkundige verschijnselen, die ten slotte tot zinnelijke waarnemingen herleid werden, tot elkander stonden. Hartley (1705—1757) was de eerste, die eene volledige theorie dier associatie-psychologie ontwierp, aan welke theorie hij een physiologischen grondslag gaf, door alle denken en voorstellen te verklaren als eene trilling in de hersenen, waarbij hij zich op Newtons uitstralings-theorie beriep, welke inderdaad door den grooten natuurvorscher niet alleen werd gebruikt ter verklaring der lichtverschijnselen, maar ook tot verklaring der zenuwwerking. Als nu bepaalde schommelingen dikwijls wederkeeren, moet er in de hersenen eene zekere neiging ontstaan, om onder gunstige omstandigheden die schommelingen te herhalen. Welke die omstandigheden zijn, vinden wij uitgedrukt in de associatie-wetten, welke langs psychologischen weg moeten gevonden worden. Hartley herleidde die wetten tot één enkele wet: de gewaarwordingen, welke aan elkander grenzen (of elkander aanraken) bezitten de neiging zich te associeeren en dus elkander te reproduceeren. Komt dan later de eerste indruk terug, dan vindt deze de hersenen voorbereid, ook de tweede trilling te herhalen. Eene voorstelling is niet anders dan eene zwakkere natrilling van dezelfde zenuwdeeltjes, welke bij de gewaarwording in trilling zijn gebracht. Door samensmelting, samenvloeiing van verschillende trillingen ontstaat ten slotte éene samengestelde voorstelling, welke voor ons bewustzijn onoplosbaar is en niets meer schijnt gemeen te hebben met de oorspronkelijke gewaarwordingen, die haar hebben doen ontstaan. Die samengestelde voorstellingen kunnen nu weer met andere samenvloeien en dat proces kan zich tot in het oneindige herhalen. Daardoor schijnt het, alsof vele gedachten in ons hoofd ontstaan, zonder dat wij den oorsprong er van kunnen nasporen. Dat kunnen wij dan ook niet altijd, maar niettemin is het zeker, dat wij van het samengestelde tot het eenvoudige kunnen teruggaan en dan ten slotte altijd op zinnelijke waarnemingen zullen uitkomen. Alle zedelijke en godsdienstige begrippen, maar ook alle dwalingen en verkeerdheden, zijn alleen het gevolg van bepaalde voorstellings-associaties.

Men ziet, dat Hartley's leer alleen op mechanische beschouwingen berust, zoodat hij dan ook alleen de contact-associatie kon erkennen, waarbij dan, evenals bij stoffelijke atomen, die aanraking geheel stoffelijk moet worden opgevat. Nu heeft James Mill (1773—1836) dezelfde opvatting wel nader uitgewerkt, maar hij heeft van stonde aan den physiologischen grondslag weggenomen, zoodat zijne associatie-zielkunde eene werkelijk zielkundige ontleding van geestelijke verschijnselen is. Hij heeft echter niet opgemerkt, dat hij zoodoende eigenlijk de groote

beteekenis wegnam, welke Hartly aan zijne theorie hechtte. Stuart Mill, Jame's zoon, heeft het werk zijns vaders opnieuw uitgegeven en van kantteekeningen voorzien en onder de tegenwoordige Engelsche wijsgeeren staat Alex. Bain nog als een voorstander van de associatie-zielkunde te boek. Indien nu deze leer niet anders beoogde, dan een overzicht te geven van de opvolging en de samenhang der zielsverschijnselen, dan zou men haar alleen kunnen verwijten, veel te sterk intellectualistisch te zijn, door aan het voorstellen, aan het weten dus, bijna de eenige plaats in onze zielsverrichtingen te geven, maar nu zij ook wil doorgaan voor eene genetische verklaring van ons geeslijk leven, nu schiet zij geheel te kort. Het bewustzijn zal nooit opgevat kunnen worden als een louter passief ontvangen van wat uit de buitenwereld tot ons komt. Wel weten wij niets omtrent de wijze, waarop de ziel werkt, maar dat zij als actieve kracht moet worden opgevat, staat vast. Bespiegelingen van dezen aard worden terecht uit de ervarings-zielkunde buitengesloten. *Het* groote geheim, het zieleleven te verklaren, is geene taak, die der psychologie mag worden opgelegd. Zij analyseert, zoolang zij kan, maar zij eindigt met de erkenning, dat er eene onverklaarbare rest overblijft.

Litteratuur: F. Jodl, *Lehrbuch der Psychologie.* H. Höffding, *Psychologie in Umrissen.* Dez., *Einleitung in die Englische Philosophie unserer Zeit.* Th. Ribot, *La psychologie anglaise contemporaine.*

Baco van Verulam (Francis) werd in 1561 in de nabijheid van Londen geboren. Zijn vader was grootzegelbewaarder bij Koningin Elisabeth en ook de zoon heeft een groot deel van zijn leven aan het Engelsche hof doorgebracht. Elisabeth's opvolger Jacobus I was hem dan ook zeer genegen en verhief hem tot kanselier van Engeland. Wij behoeven hier den stormachtigen levensloop van Baco niet te beschrijven. Niet door zijne daden, maar uitsluitend door zijne geschriften komt hem eene plaats toe in de geschiedenis der paedagogiek. Wij volstaan hier dus met de mededeeling, dat Baco een man was van schitterende begaafdheden, welke echter gepaard gingen met een trouweloos karakter. Beschuldigd van zich meermalen door groote geldsommen te hebben laten omkoopen, en niet in staat, zich van dien blaam te zuiveren, werd hij in 1620 van zijne waardigheid ontzet. Hij bracht de laatste jaren zijns levens in wetenschappelijke onderzoekingen door en stierf in 1626.

Door zijne geschriften — zeiden wij — behoort Baco in dit werk genoemd te worden. Toch is Baco in den engen zin van het woord geen paedagogisch schrijver geweest. Enkele opmerkingen omtrent vragen van opvoeding en onderwijs komen wel in zijne werken voor, maar deze zijn niet van veel belang. De beteekenis van Baco moet gezocht worden in zijne ontdekking der methode van wetenschappelijke studie. Hij was het, die het eerst en het krachtigst met de scholastiek — de studie-methode der middeleeuwen — brak. Welke was die methode? Eenvoudig deze, dat men, ter beantwoording van

alle vragen, de „klassieken” bestudeerde. Die „klassieken” waren niet de oude Grieksche philosophen, maar de Romeinsche schrijvers van de eerste eeuwen onzer jaartelling, benevens enkele gebrekkige Latijnsche vertalingen van sommige Grieksche schrijvers, voornamelijk van Aristoteles. Die geschriften werden voor het meerendeel niet bestudeerd ter wille van hunnen inhoud, maar voornamelijk om den vorm, de taal. Zuiver Latijn te spreken en te schrijven was een der hoogste opvoedings-idealen. Sommige meer verlichte geesten drongen er op aan, dat men ook aan den inhoud dier geschriften zijne opmerkzaamheid wijden zou en werkelijk bestudeerde men de theologische werken van Augustinus en de wijsgeerige geschriften van Aristoteles met het doel de ketters te kunnen bestrijden. Het mag niet ontkend worden, dat men op die wijze eene zeer groote scherpzinnigheid ontwikkelde en de dialectiek, de scherpe onderscheiding van woorden en van begrippen, tot eene aanmerkelijke hoogte verhief. Er is echter een gebied, waar deze methode zoo goed als zonder nut is en waar zij in dien tijd niettemin even ijverig werd toegepast, nam. de natuurwetenschappen. Men beoefende de plantkunde zonder de planten, de mineralogie zonder mineralen, in een woord de natuur zonder en buiten haar. Het was alleen de vraag, wat Aristoteles of Plinius, of een ander der oude schrijvers omtrent die onderwerpen mededeelde. Ongelooflijk groot was, zelfs bij de geleerden, de onkunde aangaande dieren en planten en niet minder groot de bijgeloovige vrees voor allerlei geheimzinnige invloeden van de sterren, bijv. op 's menschen levensloop.

Baco's verdienste is nu, de onhoudbaarheid en de waardeloosheid van die middeleeuwsche natuurstudie in het helderste licht te hebben gesteld. Hij deed dat op tweeërlei wijze: hij wees in zijne geschriften de eenige mogelijke methode van natuurstudie — de *waarneming* en de *proefneming* — aan, maar paste die methode ook zelf op verschillende onderwerpen toe, al liet die toepassing nog veel te wenschen over. Groot was zijn invloed. Natuurstudie werd in zijne dagen in Engeland aan het hof en in de hoogere standen een modevak. Sterrewachten en natuurkundige kabinetten werden opgericht en allerwege werden proeven genomen.

Op allerlei toon keert in Baco's geschriften de opwekking terug, om de natuur zelve te ondervragen en niet de boeken. Alle overgeleverde en aangeleerde beschouwingen moest men nu eens van zich werpen, om als pasgeboren kinderen met nieuwsgierige oogen de wereld aan te zien. Van het rijk der natuur, zoo zegt hij ergens, geldt hetzelfde als van het „Koninkrijk der hemelen”; wij moeten kinderen worden, om er in te kunnen komen. In ons artikel over *Aanschouwing* hebben wij nog een paar andere uitspraken van hem aangehaald, waarheen wij hier verwijzen.

Van de ware *methode*, die der *inductie*, beloofde Baco alle heil. Niet te verwonderen, dat hij ook van zijn kant overdreef. Want het was wel waar, dat door het volgen van eene gansch verkeerde methode de vorderingen in de wetenschappen zoo gering gebleven waren, maar daaruit volgt nog niet, wat Baco meende, dat wie zijn methode volgde,

onfeilbaar slagen moest. Zelfs een blinde kan den weg vinden, zoo schreef hij, als hij mijne methode volgt: er is geen onderscheid van begaafdheid, er is slechts onderscheid van methode. Nu, die overdrijving is te begrijpen en de eeuwen na Baco hebben het goede van hem behouden en de overdrijving onschadelijk gemaakt.

Dat Baco, de uitvinder der natuurwetenschappelijke methode, geene hooge achting kon hebben voor de „klassieke schrijvers”, is alleszins te begrijpen, al overdrijft hij ook hier niet weinig. De Grieksche oudheid was voor hem een tijd van enkel dwaling. Niet onaardig merkt hij op, dat die oudheid eigenlijk 's menschen jonkheid verdiende te heeten, waartegen zijn tijd als de oudheid kon worden beschouwd. Wij hebben de ervaringen van de eeuwen achter ons, schreef hij, maar die zoogenaamde „oude” Grieken waren een jong volk zonder verleden. Hoe geestig de tegenstelling ook gevonden is, zoo vergat Baco toch blijkbaar, dat er nog andere onderwerpen voor 's menschen belangstelling bestaan, dan de natuurwetenschappen alleen. Groote geesten zijn echter gewoonlijk eenzijdig en zoo had Baco geen oog voor de wijsbegeerte, de poëzie en de beeldende kunst der Grieken, ja, hij werd zelfs onbillijk tegenover mannen als Euclides, Appolonius en Archimedes, die op het gebied der exacte wetenschappen veroveringen hebben gemaakt, welke zijn spot niet verdienen.

Al heeft Baco zelf geene paedagogische werken geschreven, zijn invloed op de paedagogiek is groot geweest, zooals blijken zal, als we over Comenius zullen spreken.

Litteratuur. R. W. Church, *Lord Bacon* in de serie *English Men of Letters* 1886. K. Fischer, *Francis Bacon und seine Nachfolger* 1875. F. A Lange, *Geschichte des Materialismus*.

Basedow (Johannes Bernard) werd in 1723 te Hamburg geboren. Door de overmatige strengheid zijns vaders, die maar weinig verzacht werd door de aan waanzin grenzende melancholie zijner moeder, doorleefde hij zijne kindsche jaren zonder vreugde en zonder geluk. Eens liep hij zelfs uit het ouderlijk huis weg, waar hij echter na korten tijd weer teruggebracht werd. Zijne jongelingsjaren bracht hij grootendeels in ontbering door, geld verdienende door het geven van veel privaatlessen en door het maken van gelegenheidsgedichten. Hij studeerde een tijdlang te Leipzig in de theologie; zijne ongedurigheid echter belette hem, zich een goed sluitend geheel van kundigheden eigen te maken. Zijn leven lang heeft hij zich onderscheiden door een scherp en spottend vernuft, waaraan elk grondig weten ontbrak. Eene uitvoerige karakteristiek van den zonderlingen man kan men in het 14e boek van Goethe's geschrift *Aus meinem Leben* vinden.

Nadat Basedow gedurende korten tijd (1749) huisonderwijzer geweest was, werd hij te Soroe in Denemarken aangesteld als hoogleeraar in de godgeleerdheid en de zedekunde. Door zijne onrechtzinnige begrippen, welke hij in verschillende theologische strijdschriften openbaarde, verloor hij die post en werd als leeraar naar het gymnasium te Altona

verplaatst. Ook hier echter ontbrandde een hevige theologische twist, vooral aangestookt door den uit het leven van Lessing welbekenden Hamburger predikant Götze. Het kwam zoover, dat aan Basedow en zijn huisgezin het bijwonen van het kerkelijk avondmaal werd ontzegd.

Ondertusschen maakte Basedow kennis met Rousseau's *Emile*, het boek, dat toen, ook in Duitschland, verbazenden opgang maakte. Basedow vatte toen het plan op, de denkbeelden van den Franschen wijsgeer in Duitschland te verspreiden en om hem daartoe in staat te stellen, werd hij door den hem goedgezinden Deenschen minister Bernstorff met behoud van zijne jaarwedde, die 800 Thaler bedroeg, van zijn leeraarsambt ontheven. Basedow schreef daarop in 1768 een „*Voorstel aan menschenvrienden en vermogende mannen betreffende de scholen en haren invloed op de algemeene volkswelvaart.*" Dit geschrift maakte grooten opgang. Men ergerde zich in dien tijd nog weinig aan den kwakzalverstoon, die het geschrift van het begin tot het einde kenmerkt. Er moest, zoo leeraarde Basedow, allereerst een boek verschijnen, waarin een geheel nieuw plan van opvoeding werd ontvouwd, maar om dat te kunnen schrijven, had hij geldelijken steun noodig.

Basedow verstond uitnemend de kunst, geld los te krijgen. Binnen korten tijd had hij 7000 Thaler bijeen en nu verscheen in 1770 zijn *Methodenboek voor de vaders en de moeders der huisgezinnen en der volkeren.* Eén hoofdstuk er uit, dat over de opvoeding van vorstenkinderen handelde, werd door hem afzonderlijk uitgegeven en aan verschillende Duitsche vorsten toegezonden, welke toezending o. a. door prins Albert van Dessau met 100 Thaler werd beloond. Nu werd echter nog een ander boek in uitzicht gesteld, waarin de grondbeginselen van alle wetenschappen zouden worden behandeld en dat aan de kinderen in handen zou moeten worden gegeven. Om Basedow in staat te stellen, dat werk te voleinden, riep de vorst van Dessau hem tot zich en schonk hem een jaarlijksch inkomen van 1100 Thaler. In 1774 verscheen het lang verwachte boek. Het bestond uit vier deelen en was versierd met 100 kopergravuren. De volledige titel luidde: *Elementarwerk, eene geordende verzameling van alle noodige kennis tot onderwijzing der jeugd, van den aanvang tot aan de intrede in de Hoogeschool, tot voorlichting van ouders, school- en huisonderwijzers en ten bate van allen, die hunne kundigheden willen voltooien.* Het boek zou eene tweede en verbeterde *Orbis pictus* (Comenius) zijn, maar hoewel het met veel bijval begroet werd, kon men toch niet nalaten, op te merken, dat het in methodische waarde verre bij zijn voorganger achterstond. Daar de tegenspraak echter kwam van de voorstanders van het behoud, schaadde dat oordeel den schrijver weinig, die dan ook door alle „vrienden van den vooruitgang" geprezen werd.

Toen nu echter het model-*boek* verschenen was, moest ook de model-*school* opgericht worden, waarin de uitgesproken beginselen zouden worden toegepast. Weer hielp de vorst van Dessau op onbekrompen wijze: hij schonk een groot gebouw met omliggende tuinen en bovendien eene som van 12000 Thaler. Basedow gaf aan de instelling den naam van *Philantropin* of in den Latijnschen vorm *Philan-*

tropeum. Het werd in 1774 ingewijd, al telde het toen nog geen enkelen leerling. Het volgende jaar waren er echter reeds 15 uit verschillende oorden van Duitschland. Zij werden in het gebouw opgenomen en voor hunne geheele opvoeding zou worden zorg gedragen. Vele mannen van naam toonden groote belangstelling en verschillende hoogst bekwame onderwijzers zijn aan de instelling verbonden geweest. Toch heeft zij slechts vier jaar bestaan. De oorzaak van dat snelle verval kan moeilijk anders dan in den persoon van Basedow gezocht worden. In reclame-maken was hij zijn tijd wel eene eeuw vooruit, maar om ernstig, aanhoudend en geduldig te arbeiden, daar was Basedow de man niet voor. Zijne ongeregelde levenswijze, zijn woest en hartstochtelijk karakter bedierven alles. Herder verklaarde in die dagen, dat hij aan Bazedow geene kalveren zou durven toevertrouwen, om ze groot te brengen, laat staan kinderen. In 1776 nam Campe de leiding over; het instituut kende een tijd van grooten bloei, maar reeds in 1778 moest het worden opgeheven. Basedow wierp zich weer in den theologischen strijd, woonde achtereenvolgens in verschillende steden van Duitschland, schreef nog menig, reeds lang vergeten paedagogisch werk, en stierf in 1790 te Maagdeburg, waar hij weer als onderwijzer aan eene meisjesschool werkzaam was.

De paedagogische beginselen van Basedow vallen geheel samen met wat men het *Philantropinisme* genoemd heeft. Onder dat opschrift willen wij in een afzonderlijk artikel die beginselen nader leeren kennen.

Litteratuur. Naast Von Raumers *Geschichte der Pädagogik* is de beste bron voor Basedow's leven en werken: H. Göring, *J. B. Basedow's Pädagogische Schriften mit Biographie* (in Manns Bibliothek Pädagogischer Klassiker) 1880.

Begeeren, begeervermogen, begeerlijkheid. De verschijnselen van het geestelijk leven worden sinds het einde der achttiende eeuw in drie groepen onderscheiden. De laatste van die groepen ontving den naam van *begeervermogen*, welke term later vervangen werd door *wil* of *wilsvermogen.* De critiek, door Herbart en zijne volgelingen tegen de „vermogenstheorie" gericht, heeft aan het goed recht dezer indeeling geene schade gedaan. Het is toch onmogelijk gebleken, om alle openbaringen van het zieleleven uit de „voorstellingen" af te leiden, even onmogelijk trouwens, om het „gevoel" of de „wil" als eenige oorspronkelijke werkzaamheid des geestes aan te nemen. In den meest elementairen toestand van den geest vindt men reeds voorstellen, gevoelen en willen vereenigd. Dat *willen* op den laagsten trap heeft men echter een anderen naam gegeven, om de valsche gevolgtrekking buiten te sluiten, dat reeds in den eersten aanvang van het zieleleven van *bewust willen* zou kunnen gesproken worden. Het *willen* van den zuigeling is aanvankelijk onbewust. Eerst later, als het de ervaring heeft opgedaan, dat er eene voldoening volgt op het willen, eene voldoening, wellke met lustgevoel gepaard gaat, wordt het zich dien wil bewust. Aan het onbewuste willen heeft men in het Duitsch vrij

algemeen den naam gegeven van *streben*, waarvoor men in onze taal het woord *streven* en *streving* heeft gebruikt, hoewel het gebruik van dat woord eenigszins tegen ons taalgevoel indruischt, daar wij door *streven* niet een zwak en onduidelijk, maar integendeel een sterk en aanhoudend willen verstaan. Het komt echter in iedere wetenschap voor, dat men aan de woorden van het dagelijksch leven eene eenigszins gewijzigde beteekenis geeft. Zoo willen wij ook in de zielkunde het woord *streven* gebruiken als aanduiding van den nog niet tot bewustzijn gekomen wil, van de behoefte aan prikkelwerking, die zich, bij het jonge kind bijv., in verschillende bewegingen der ledematen openbaart. Verbindt zich nu met die bewegingen herhaaldelijk het lustgevoel der bevrediging of het leedgevoel der niet-bevrediging, dan verliest het streven het kenmerk van onbewustheid en wordt het in het eerste geval tot *begeerte* en in het tweede geval tot *afkeer*. *Begeeren is dus streven, verbonden met het bewustzijn, dat door eene bepaalde prikkelwerking bevrediging mogelijk is.* Is het streven met bewustzijn gericht op het *afwenden* van een prikkel, dan noemt men dat verschijnsel *afkeer*.

Het woord *begeerlijkheid* brengt ons van de zielkunde in de zedekunde. Vooraf moge echter eene taalkundige opmerking gaan. Het woord *begeerlijkheid* beteekent iets anders, dan zijne vorming zou doen vermoeden. *Begeerlijk* toch beteekent: *wat begeerd wordt* en heeft dus eene passieve beteekenis, terwijl *begeerlijkheid* de eigenschap is van iemand, die *begeert*, zoodat het eene actieve beteekenis heeft. Het woord moest dus eigenlijk luiden: *begeerigheid*. Toch komt het woord *begeerlijkheid* eene enkele maal in zijne passieve beteekenis voor, bijv. in de Bijbelsche uitspraak: „De wereld gaat voorbij en hare begeerlijkheid." Meestal echter wordt er, voornamelijk in den Bijbel, het woord in zijn actieven zin gebruikt: de begeerlijkheid der oogen, des vleesches. Het laatste der tien geboden luidt: „gij zult niet begeeren." Wel worden er dan verschillende objecten van het verboden begeeren genoemd, te zamen gevat in de uitspraak: gij zult niet begeeren wat uws naasten is, maar op onderscheidene plaatsen komt het gebod in zijn eenvoudigsten vorm voor: gij zult niet begeeren.

Dat gebod heeft zijne kracht nog niet verloren. De meeste kinderen en daaronder de gezondste in de eerste plaats, zijn begeerig. Wat zij zien willen zij hebben. Het is eene neiging, die met kalme vastheid moet worden tegengegaan. Kinderen behooren er aan te wennen, dat een ander iets bezit, dat zij niet hebben. Zwakke ouders zijn maar al te zeer geneigd, hunne kinderen alles te geven, wat zij vragen. Daarom kan het goed zijn, aan kinderen veel schoons en begeerlijks te laten zien, zonder dat zij het krijgen. Er is reeds een gevaar aan verbonden, kinderen veel speelgoed te geven. Hoe meer toch een kind heeft, hoe minder waarde het er aan hecht. Het is goed, dat een kind reeds vroeg van zijne ouders leert: dit of dat kunnen we niet voor u koopen; daar heeft vader geen geld voor. Is dit laatste motief niet voorhanden, dan verbiedt de eerlijkheid wel, het te gebruiken, maar ook dan is het

nuttig, de kinderen te gewennen zich te vermaken met wat zij hebben. Begrijpt men, dat een kind zich werkelijk zal vermaken met eenig nieuw speelgoed, dan is er niets tegen, zoover te gaan, als de middelen veroorloven, maar alle zucht om te hebben, alleen om te hebben, moet tegengegaan worden. „Epargner les plaisirs, c'est les multiplier" is een regel vol opvoedkundige wijsheid.

Alleen aan redelijke begeerten mag worden voldaan. De hond, die op de haverkist ging zitten, om, al lustte hij zelf geen haver, het paard te beletten, er van te eten, is een duidelijk type van onredelijke begeerte. Rijkdom verdient geene afkeuring, maar alle *weelde* kwetst den zin voor het schoone. Kinderen noch volwassenen worden gelukkig door het vele, dat zij ontvangen, maar door het veelzijdig gebruik van wat zij hebben.

Begrip. Er komen in de zielkundige terminologie verschillende termen voor, die in hunne gewone dagelijksche beteekenis volstrekt geene moeilijkheid opleveren, en die dan ook door iedereen zonder bedenking gebezigd worden, maar die, als wetenschappelijke aanduiding van een zielkundig verschijnsel, allerlei problemen in zich blijken te bevatten, waarover de wijsgeeren eeuwenlang hebben gestreden. Het woord *begrip* is er een voorbeeld van. Wij herkennen dat woord dadelijk als den stam van het werkwoord begrijpen, dat in overdrachtelijken zin de beteekenis heeft van „geestelijk omvatten", van „doorzien". Wie iets „begrijpt" heeft zich er geestelijk van meester gemaakt; 't is zijn eigendom geworden. De blinde, zeggen we, heeft geen „begrip" van kleuren, en menigeen, al is hij niet blind, heeft geen „begrip" van een schoon schilderstuk. Als wij ons taalgevoel nauwkeurig raadplegen, ontdekken wij in het woord „begrip" de beteekenis van eene „samenvatting" van de eischen van het een of ander. „Hij heeft er wel het rechte begrip van", zeggen we van een leerling, met wiens antwoord wij niet geheel tevreden zijn, maar die toch de blijken heeft gegeven, de hoofdzaken gevat te hebben. In dien zin spreken we ook van een „Kort begrip der Christelijke leer", ter aanduiding van een boekje, waarin de voornaamste eigenschappen dier leer worden voorgedragen, maar waarin alle uitvoerigheid is vermeden. 't Woord heeft in dezen zin altijd het adjectief „kort" bij zich, niet ter onderscheiding van „breedvoerige" begrippen, maar als een versierend bijvoeglijk naamwoord, een *epithetum ornans*, dat de hoofdeigenschap der zelfstandigheid nog eens uitdrukt. „*Begrippen*" zijn uit den aard der zaak „*kort* en *beknopt*."

Veel van wat wij hier in 't midden hebben gebracht, zal ons van dienst zijn bij het vaststellen der beteekenis van het woord „begrip", zooals het voorkomt in de psychologische terminologie. In dien zin gebruiken wij het, als wij den eisch stellen, dat het onderwijs juiste *begrippen* moet aanbrengen. Wie toch de begrippen niet scherp onderscheidt, staat telkens aan *begripsverwarring* bloot. Ook hier levert de beteekenis van de gebruikte termen nog volstrekt geene moeilijkheden op; deze ontstaat eerst, als naar het eigenlijk *wezen* van een begrip

gevraagd wordt, of als er een onderzoek wordt ingesteld naar het *ontstaan* der begrippen. Beide moeilijkheden willen wij onder de oogen zien, maar wij behandelen ze in omgekeerde volgorde; het *wezen* van het begrip zal ons duidelijk worden uit zijn *ontstaan.*

Begrippen ontstaan uit voorstellingen. Dat leerden de zielkundigen reeds eeuwen geleden, maar van de wijze van dat ontstaan gaven zij eene beschrijving, die men nog wel in de leerboeken hier en daar aantreft, maar die toch reeds voorlang onthoudbaar is gebleken. Men stelde het dan voor, alsof de gelijke voorstellingen, die een kind van verschillende honden verkrijgt, met elkander versmelten, de ongelijke elkander terugdringen en alsof er zoo eene voorstelling ontstaat, die de eigenschappen van alle honden in zich vereenigt en daarom de *algemeene* voorstelling: *hond* genaamd werd. Heeft de mensch echter werkelijk dergelijke algemeene voorstellingen? Kan men men zich *in het algemeen* een hond voorstellen? Zoodra men het beproeft, zal men duidelijk bespeuren, dat dit eene onmogelijke opgave is. Wat men zich voorstelt, moet altijd *iets bepaalds* zijn. Men kan zich geen hond voorstellen, ·die noch eene witte, noch eene zwarte, noch eene bruine, noch welke kleur ook heeft. Men kan dat aantal voorbeelden naar welgevallen vermeerderen en steeds zal men op iets ondenkbaars en onmogelijks stuiten. *Algemeene voorstellingen* bestaan niet en kunnen niet bestaan.

Hoe komt een kind aan begrippen? Merken wij eerst op, dat die begrippen zeer vroegtijdig ontstaan. 't Is volstrekt niet ongewoon, dat een tweejarig kind op eene prent een paard, een jongen, een meisje herkent; dat het den kop en de pooten en de ooren en de neus van menschen en dieren weet aan te wijzen, niet alleen in de werkelijkheid, maar ook op eene afbeelding. Ook kent het zijne eigen handen, beenen, voeten enz. Dat is een bewijs van begripsvorming. De namen dier begrippen kan het nog niet uitspreken, maar het verstaat en begrijpt ze onmiddellijk, als een ander ze uitspreekt. Maar de *nauwkeurigheid* der begrippen laat nog veel te wenschen over. Tweeërlei is de fout, die voorkomt. Soms wordt er te veel op het *bijzondere*, het *onderscheidende* de aandacht gevestigd, zoodat de begrippen te eng worden; het komt echter ook voor, dat te weinig op het *overeenkomstige* gelet wordt, zoodat de begrippen te ruim worden genomen. Voor een jong kind zijn musschen en duiven, die rondvliegen, *vogels*, maar een kip, een eend, een zwaan wil het dien naam niet geven; het heeft alleen het *vliegen* als kenmerk genomen en waar dat kenmerk, althans voor de kinderlijke waarneming, ontbreekt, daar acht het den begripsnaam niet gepast. Men heeft eene opmerking van gelijken aard gemaakt bij min ontwikkelde volken. Bekend is het, dat de oude Grieken alle andere volken *barbaren* noemden, een woord, dat *stamelaars* beteekent, omdat de Grieken hun eigen spreken alleen voor *spreken* en al de hun onverstaanbare talen voor *stotteren* hielden. Dat hier intusschen nog iets anders in het spel was dan de gebrekkige begripsvorming van een kind, is duidelijk. Ingenomenheid met eigen taal, nationale trots

was hier blijkbaar ook aan het woord. Toch is het opmerkelijk, dat ook bij andere volken der oudheid, bij de Indiërs, de Israëlieten en de Arabieren iets dergelijks is aangewezen, ja bij een Kafferstam in Zuid-Afrika, welks taal, naar ons oordeel, eene opeenvolging van wanluidende keelklanken is, wordt dezelfde aanduiding van alle andere talen gevonden; zij *spreken*, alle andere volken *stamelen*. Dat de huidkleur dikwijls als eene zeer kenmerkend onderscheid wordt aangezien, die beperkend op de begripsvorming werkt, kan zoowel bij de blanken worden waargenomen, die eeuwen lang negers en kaffers ternauwernood als menschen behandeld hebben, als bij de gekleurde volkstammen, die, naar uit menig verhaal blijkt, de blanke kleur niet zeer „menschwaardig" achten.

Naast of tegenover deze voorbeelden van te beperkte begripsvorming kan men door vele voorbeelden duidelijk maken, dat kinderen, maar ook volwassenen met te weinig kenmerken tevreden zijn en dus te veel generaliseeren. Van jonge kinderen is dikwijls opgemerkt, dat zij elken man *pa* noemen, of als zij wat verder gevorderd zijn, *oom*, welke laatste benoeming door de moeders gewoonlijk overgenomen wordt. Zoo ontstonden waarschijnlijk heeroom voor pastoor, evenals kleine kinderen nog vaak spreken van „oom dokter". Wie met de eerste taal van kleine kinderen bekend is, zal vele voorbeelden kunnen aanhalen van die overdracht van beteekenis, welke bij kinderen zeer geliefd is. De namen der dingen nog niet kennende, zoeken zij een naam van eenig ander ding, dat meer of minder overeenkomst heeft met het onbekende en zoo ontstaat die grappige kindertaal, die zooveel bekoorlijks heeft, omdat zij zoovele staaltjes van vindingrijkheid aanbiedt.

Wat het kind, dat zich een taal schept, nog dagelijks doet, dat hebben de voorhistorische volkeren gedaan bij de vorming der oudste talen. Ieder woord, iedere wortel althans, drukt slechts éene voorstelling uit. Dit is eene waarheid, waaraan geen taalvormer meer twijfelt. Wolf beteekent *roover*, huis: *bedekking*, hemd waarschijnlijk hetzelfde. De dieren en dingen werden benoemd naar eene enkele eigenschap, natuurlijk naar die, welke het meest in het oog viel. Zoo spreekt een kind nog van een woef-woef, om een hond en van een horte-hort, om een paard aan te duiden. Niet in alle talen en dialecten worden *dezelfde* eigenschappen als naamgevend beschouwd. In het Fransch drukt *armée* blijkbaar eene *gewapende* menigte uit; het Duitsche *Heer* schijnt alleen maar *menigte* te beteekenen, terwijl bij het nederlandsche *leger* moet gedacht worden aan het te zamen wonen, het „gelegerd zijn" van de menigte.

Wat leeren ons deze voorbeelden? Dit, dat bij de naamgeving van een begrip niet gedacht wordt aan de samenstelling van de kenmerken, welke de afzonderlijke voorstellingen met elkander gemeen hebben, maar uitsluitend aan één eigenschap, die bij al die voorstellingen op den voorgrond treedt. De naamgeving nu is kenmerkend voor de begripsvorming. Wat men eene algemeene voorstelling noemde is blijkbaar eene *bepaalde* voorstelling, waarbij intusschen de aandacht geconcen-

treerd wordt op ééne kenmerkende eigenschap. In vele gevallen is een begrip dus niet veel meer dan een *naam*; stellen wij er ons iets bij voor, dan is het een bepaald voorbeeld, dat echter zoodanig gekozen wordt, dat het als vertegenwoordiger kan gelden voor al de voorstellingen, welke aan dat begrip beantwoorden.

Nu moeten wij er echter op letten, dat de begrippen reeds namen hebben en dat de oorspronkelijke beteekenis dier namen is verloren gegaan. Spreken wij dus van een „huis", dan zegt dat woord op zich zelf ons niets meer. Wij zijn ons echter bij het uitspreken van dat woord bewust, dat er eene reeks van afzonderlijke voorstellingen bestaat, die ieder met dat woord zouden kunnen genoemd worden. De sterkte van dat bewustzijn is onder de menschen zeer verschillend. Er zijn er, die, om zoo te zeggen, zeer aanschouwelijk denken, terwijl daar tegenover andere staan, die zich niet bewust zijn, dat zij zich bij het aanhooren of het uitspreken van zulk een begripsnaam ook maar iets voorstellen. Wundt meent echter, dat er altijd een zeker donker bewustzijn aanwezig is, waaraan hij den naam van *begripsgevoel* heeft gegeven en dat ons in staat stelt, bij het begrip een correspondeerende voorstelling op te roepen.

Bij de oudere beschouwing, waarbij men de begripsvorming toeschreef aan het versmelten der gelijke en het verdonkeren der ongelijke elementen, geraakte men in moeilijkheid ten aanzien van die dingen, waarvan er slechts één aanwezig is. Zoo zei men, dat men niet mocht spreken van het begrip of de algemeene voorstelling: *maan*, daar men slechts ééne enkele bepaalde voorstelling van de maan hebben kon. Dit is echter niet juist. Wij zien toch immers de maan niet altijd op dezelfde plaats, niet altijd in dezelfde grootte, noch in denzelfden vorm. De afzonderlijke voorstellingen, die men door de zintuigen van de voorwerpen buiten zich ontvangt, zou men met een woord, aan de photographie ontleend, *moment-voorstellingen* kunnen noemen. Heeft men vele van die moment-voorstellingen, dan onderscheidt men de verschillende waargenomen eigenaardigheden in meer of min toevallige en eigenlijke, wezenlijke, kenmerkende eigenaardigheden. Concentreert men dan zijne aandacht op die laatste, dan bekomt men eene *typische* voorstelling van de maan. De waarneming kan het nu ten aanzien van de maan niet verder brengen: men zou dus kunnen toegeven, dat van de maan geen *begrip* mogelijk is, maar het is niet juist, dat er slechts ééne bepaalde voorstelling van bestaat. Zoo gaat het ook met andere voorstellingen: *mijne kamer* bijv. Ook daaromtrent kunnen wij het niet verder brengen dan tot eene typische voorstelling. Nu bestaat echter de gelegenheid, om andere kamers waar te nemen en daardoor te weten te komen, welke de kenmerkende eigenschappen van *kamers* zijn. Nu ontstaat het *begrip:* kamer. Dat begrip wordt ook wel *algemeene voorstelling* genoemd, welke uitdrukking we wel kunnen behouden, indien we maar bedenken, dat zulk eene algemeene voorstelling geene *voorstelling* is, geen *beeld*, dat men zich kan *voorstellen*. De uitdrukking is afkomstig uit een tijd, toen men dit nog niet helder inzag.

Wij hebben nu wel getracht, om het *ontstaan* van begrippen duidelijk

te maken, maar eene *definitie* zijn wij nog schuldig gebleven. Deze is echter uit het voorgaande niet moeielijk af te leiden. *Een begrip is eene samenvatting van de wezenlijke of kenmerkende eigenschappen van een ding.* Wij herkennen in deze definitie de beteekenis, welke het woord „begrip" in de taal van het dagelijksche leven heeft, zooals wij die in het begin van dit artikel hebben leeren kennen. Tweeërlei valt er nog bij op te merken. In de eerste plaats, dat oorspronkelijk ieder begrip slechts één kenmerk noemde, dat in den begripsnaam werd uitgedrukt, maar dat op het tegenwoordig standpunt van taalontwikkeling, nu de beteekenis der woorden niet meer duidelijk aan het licht komt, meer dan één kenmerk kan noodig zijn, om een begrip te bepalen. Wij denken hier in de eerste plaats aan de samengestelde zelfstandige naamwoorden, als *leuningstoel*, *pakhuis*, *korenzolder*, maar ook aan de enkelvoudige substantieven, die uit zich zelf niets meer tot ons zeggen, zooals *stoel*, *tafel*, *boek*, die ieder voor zich de samenvatting inhouden van verschillende kenmerken. Ook dient opgemerkt, dat de voorstelling, door het woord gewekt, somtijds eene andere is, dan die wij aan het begrip geven. Zoo denken wij bij *driehoek* niet in de eerste plaats aan de drie *hoeken*, maar aan de drie *zijden* der figuur. Het Fransche woord *animal* hangt samen met *animus* = *adem* en beteekent dus „*ademend* wezen", welke voorstelling wij niet meer in de eerste plaats verkrijgen, als wij aan een „dier" denken.

Tot nog toe hebben wij alleen gehandeld over de begrippen, naast welke steeds eene bijzondere voorstelling voorhanden is. Het zijn de *ervaringsbegrippen* of *psychische begrippen.* De mensch is echter op den weg der begripsvorming steeds voortgegaan. Wat eerst „van zelf" geschiedde, d. w. z. zonder bewuste inwerking van den wil, dat is door den mensch met bewustheid voortgezet. Zoo ontstonden de *wetenschappelijke* of *logische* begrippen. Zij onderscheiden zich van de ervaringsbegrippen door scherper begrenzing. Zoo is een „bloem" in botanischen zin een duidelijk omschreven begrip, terwijl men in de taal van het dagelijksch leven wilgekatjes geen bloemen noemt, maar zonnebloemen daar zonder bedenking onder rangschikt. Deze begrippen zijn met opzet door den mensch „gemaakt" en op hen past vrij wel de beschrijving, welke de oudere zielkunde van psychologische begrippen gaf. Haar fout was dus, dat zij de wording van ervaringsbegrippen op dezelfde wijze beschreef als die der logische begrippen. Overigens moet erkend worden, dat de grens tusschen beide niet juist te trekken is, want het oordeelend verstand werkt in de begripsvorming altijd mede. Ook moet er aan gedacht worden, dat de mensch gewoonlijk de namen van vele begrippen leert kennen, zonder dat de begrippen zelve zuiver gevormd worden. Wetenschappelijke studie, der grammatica en der wiskunde vooral, is eene krachtig middel tot stelselmatige en strenge begripsvorming. Toch komt ieder mensch, ook zonder studie, in het bezit van een menigte begrippen, die echter in den regel aan scherpte te wenschen overlaten. Het meest lijden daaraan de begrippen van *eigenschappen* en *werkingen*, die men te recht *abstracte* of *afgetrokken*

begrippen noemt, wijl geene enkele aanschouwelijke voorstelling er mede verbonden kan worden. Eigenschappen en werkingen worden toch nooit zelfstandig waargenomen, maar steeds innig verbonden aan bepaalde dingen. Vestigt men nu de aandacht niet op den werker, maar alleen op de voortgebrachte werking, niet op de voorwerpen, maar uitsluitend op de eigenschappen dier voorwerpen, dan ontstaat een begrip als *vallen*,*loopen*, *spreken*, *dik*, *rond*, *lang*.

Ook hier zijn nog graden van afgetrokkenheid. Iedereen kan bij zich zelf opmerken, dat als hij een der genoemde woorden aandachtig leest, er toch eene zekere voorstelling in hem wakker geroepen wordt, waarin een of ander voorwerp met de genoemde eigenschap of werking wordt voorzien. Er zijn echter begrippen, waarin ook dat niet meer mogelijk is, zuivere gedachten-scheppingen, waaraan elke zinnelijke voorstelling vreemd is. Als voorbeelden noemen wij: *oorzaak*, *verandering*, *wraak*, *recht*. Wil men dergelijke begrippen verzinnelijken, dan moet men zijn toevlucht nemen tot allegoriën en het recht bijv. afbeelden door eene geblinddoekte vrouw met een weegschaal in de eene en een zwaard in de andere hand.

Wij willen dit artikel met enkele paedagogische toepassingen besluiten.

Er is een tijd geweest, dat men „begripsvorming" een der hoofdeischen van het onderwijs noemde. Het was de bloeitijd der redeneering. Sinds men echter heeft ingezien, dat de begrippen op natuurlijke wijze gevormd worden, zonder dat daar veel opzettelijke inwerking voor noodig is, heeft men het aanschouwelijkheids-principe meer op den voorgrond geschoven. Waar het niet te doen is, om logische begrippen — wat op de gewone lagere school zoo goed als niet voorkomt — is het voldoende, de leerlingen tot oplettende en nauwkeurige waarneming te brengen. Wel komt men dan tot enkele „begrippen" en „regels", in de taalkunde bijv., maar het streven behoort er op gericht te zijn, deze zoo eenvoudig mogelijk te maken en hun aantal gering te doen zijn. Het opzettelijk en stelselmatig aanbrengen van heel gewone ervaringsbegrippen is echter volstrekt onnoodig. Wij herinneren ons nog den tijd, dat voor de lagere klassen voorgeschreven was, door velerlei aanschouwing het begrip „mand" te „ontwikkelen". Wasch- en turfmanden, prullemanden en boodschappenmandjes kwamen daarbij te pas — tot men inzag, dat men hier veel moeite aanwendde, om de kinderen te leeren, wat zij zonder die hulp even goed — misschien alleen wat later — toch wel leeren zouden. De begripsvorming, zou men kunnen zeggen, is een mechanisch werk, dat de geest van zelf verricht, als maar de noodige voorstellingen aanwezig zijn.

Het voortgezet onderwijs zal zijne aandacht voor een deel aan juiste begripsvorming moeten wijden. Voortgezette grammatische studie, benevens de wiskunde — de meetkunde bovenaan — geven daartoe de beste gelegenheid, hoewel ook andere vakken, als geschiedenis, aardrijkskunde en natuurkennis het hunne behooren bij te dragen. Daar mag men zich niet enkel met aanschouwelijke voorstellingen verge-

noegen; langzaam en omzichtig behooren de leerlingen aan logische redeneering en bewijsvoering gewend te worden. Daar zal dan echter blijken, hoe verschillend en uiteenloopend de natuurlijke aanleg is. De vaardigheid, om met abstracte begrippen te werken, komt niet veelvuldig voor.

Litteratuur. Alle uitgebreidere zielkundige werken bevatten een hoofdstuk over het hier behandelde onderwerp. Van historisch belang is: Berkeley, *Principles of human knowledge.* Leerzaam is verder: C. H. den Hertog, *Concrete en abstracte substantieven* in noord en zuid, 17^e^ jaargang.

Belangstelling. Als technische term in de psychologie en de paedagogiek is het woord *belangstelling* (*interesse*) door Herbart ingevoerd en door zijne volgelingen overgenomen. Buiten de Herbartsche school treft men dien term zoo goed als niet aan. Wij zullen in dit artikel derhalve in de eerste plaats nagaan, welke beteekenis dat woord heeft in Herbarts zielkunde en welken dienst het bewijst in diens paedagogiek, waarna wij in de tweede plaats zullen onderzoeken, welke waarde dat begrip voor ons nog hebben kan.

Onder belangstelling verstaat Herbart de geestelijke activiteit, die tegenover de onverschilligheid staat, maar die nog niet in begeeren of willen is overgegaan. De begeerte *beschikt* over haar object, zegt hij, de belangstelling *hangt er aan.* De begeerte strekt zich uit naar het toekomende, de belangstelling hecht zich aan het tegenwoordige. Wat met belangstelling wordt waargenomen, neemt het bewustzijn geheel in beslag. Indien de mensch belangstelling gevoelt, is hij wel innerlijk werkzaam, maar treedt die werkzaamheid niet naar buiten. Het kan licht gebeuren, dat de mensch te veel *begeert*; dat maakt hem onrustig en gejaagd; de belangstelling echter kan nooit te veel omvatten, daar zij altijd geduldig blijft.

Herbart onderscheidt twee hoofdgroepen: de *leerende* (*intellectueele*) en de *deelnemende* (*sympathetische*) belangstelling. De eerste is eene verstandelijke openbaring, de tweede eene werking des gemoeds. In beide groepen kan men drie klassen onderscheiden; in de eerste: de *empirische*, de *speculatieve* en de *aesthetische;* in de tweede: de *moreele*, de *sociale* en de *religieuse* belangstelling.

Door de *empirische* belangstelling, welke door de ervaring in het kind gewekt wordt, wil het allerlei kennen en weten. De plantkundige, die de namen van alle planten wil kennen, welke in zijne omgeving groeien, de geschiedkundige, die een groot aantal namen en feiten en jaartallen verzamelt, de leergierige knaap, die ijverig vreemde talen leert, zij allen geven nog maar alleen blijk van empirische belangstelling. Hunne weetgierigheid is van nieuwsgierigheid nauwelijks onderscheiden.

Hooger staat de *speculatieve*, de *denkende* belangstelling. Deze vraagt niet zoozeer naar het *hoe*, als naar het *waarom.* Zij richt zich op de wiskunde, maar kan zich met elke andere wetenschap evenzeer bezig

houden. Zij zoekt naar het verband der verschijnselen, naar de oorzaken en naar de wetten. De geschiedenis wordt door haar pragmatisch behandeld en in de natuurwetenschappen schuwt zij de hypothese niet.

Voor de *aesthetische* belangstelling is velerlei stof voorhanden. Alle neiging tot schoone kunsten is eene uiting van haar innerlijk streven, in hoe verschillende vormen die schoonheid zich openbare. Zij schept beeldhouwkunst en schilderkunst, zoowel als poëzie en muziek.

Richt zich de intellectueele belangstelling op de wereld om ons heen, zooals wij die door ervaring leeren kennen, de *sympathetische* belangstelling groeit uit den omgang met onze medemenschen. Richt zij zich op de enkele menschen, met welke wij verkeeren, op ouders en vrienden, op kinderen of leerlingen, dan heet zij moreele — of ook wel in engeren zin sympathetische belangstelling; heeft zij een grooteren kring van menschen tot haar object, stad- of dorpsgenooten, het volk, waartoe wij behooren, de geheele menschheid zelfs, dan ontwikkelt zij zich tot *sociale* belangstelling; richt zij den blik nog hooger, en ziet en eert zij in al het geschapene den eeuwigen Schepper van 't heelal, dan stijgt zij tot *religieuse* belangstelling.

Niet in iederen mensch afzonderlijk komt elk dier zes klassen van belangstelling evenzeer tot ontwikkeling, maar in iedere grootere verzameling van menschen, in eene school bijv., zullen zij allen te vinden zijn.

Doel van het onderwijs is nu, eene veelzijdige belangstelling in den mensch aan te kweeken. Niet ééne soort mag overheerschend zijn. Harmonische opvoeding eischt de ontwikkeling van alle belangstelling. Ook mag geene bepaalde soort ten koste van de andere overheerschen. Het aanbrengen van eene *gelijkzwevende*, *veelzijdige* belangstelling behoort het einddoel van alle onderwijs te zijn. Alle eenzijdigheid is schadelijk.

Een bekend paedagogisch voorschrift luidt, dat de onderwijzer trachten moet zijne leerlingen belang in te boezemen voor wat hij leeren wil. Hier wordt dus het onderwijs tot doel, de belangstelling tot middel gemaakt. Herbart keert echter de volgorde om: het leeren gaat voorbij, zegt hij, de belangstelling blijft. Toch is ook de belangstelling middel, indien men ten minste niet alleen op het doel van het onderwijs, maar van geheel de opvoeding het oog gericht houdt; door de veelzijdige belangstelling toch moet de mensch komen tot een *zedelijk karakter*. Door de belangstelling tot *begeeren* en door het begeeren tot *willen*. „De vorming van een gedachtenkring is het voornaamste deel der opvoeding.” „In den gedachtenkring heeft alle innerlijke werkzaamheid haren zetel; hier is het oorspronkelijke leven, de eerste energie.”

In het voorgaande meenen wij een beknopt, maar volledig overzicht te hebben gegeven van Herbarts leer der belangstelling. Een weinig critiek ten slotte.

Ons hoofdbezwaar zouden wij kunnen richten tegen de laatste aangehaalde uitspraak, waarin de „gedachtenkring” verheven wordt tot zetel van alle innerlijke energie. Dat bezwaar staat echter niet in nood-

zakelijken samenhang met Herbarts opvatting der belangstelling en blijft dus beter bewaard, tot wij over de Herbartsche paedagogiek in het algemeen hebben te spreken. Wij handelen hier alleen over het doel van het *onderwijs* en niet over dat der *opvoeding*. Wij wijzen dan in de eerste plaats op de geheel willekeurige indeeling der verschillende klassen van belangstelling. Indien men de uiteenloopende soorten van belangstelling, waarvan de menschen blijk geven, alle wilde benoemen, zou men stellig tot veel scherper onderscheiding moeten komen dan Herbart. Nemen wij bijv. de empirische belangstelling. Indien men die werkelijk tot éene afzonderlijke klasse mocht brengen, dan moest men kunnen aantoonen, dat alle openbaringen van die eene belangstelling in denzelfden mensch gevonden worden. Maar onze dagelijksche ervaring is daarmede volkomen in tegenspraak. Er zijn kinderen, die veel „botanische" belangstelling hebben, maar met taalstudie niets ophebben, of wel eene innerlijke weerspannigheid toonen tegen het memoriseeren van namen en jaartallen. Er zijn er, die veel liefhebberij hebben in het verzamelen van postzegels, maar slechts weinig lust toonen in aardrijkskundige studie. Wat de speculatieve belangstelling aangaat, zoo mag men waarlijk niet beweren, dat het zoeken van oorzaak en gevolg in geschiedkundige feiten gewoonlijk samengaat met voorkeur voor het afleiden van wiskundige formules. De namen van Herbarts „klassen" zijn niet veel meer dan verzamelwoorden, waaronder zeer heterogene bestanddeelen worden samengevoegd, die wel is waar enkele trekken van gemeenschap vertoonen, maar die toch onderling te veel verschillen, om innerlijk bijeen gebracht te kunnen worden.

Hetzelfde zou men kunnen opmerken van de aesthetische belangstelling. Hoe vaak komt het niet voor, dat de belangstelling voor de verschillende schoone kunsten geheel gescheiden voorkomt? Wie oog en hart heeft voor schoonheid van lijn en kleur behoeft niet de minste belangstelling te hebben voor schoonheid van toon. Is het verder niet in strijd met het wezen van den godsdienst, die levensuiting zoo verre te scheiden van de aesthetische belangstelling? Geen religie toch zonder poëzie.

Herbart kon op theoretische gronden geen verschil erkennen in geestelijken aanleg. Toch moest de practijk hem er wel toe brengen, de menschen naar hunne geestelijke gaven te onderscheiden. Dat bracht hem zonder twijfel tot zijne verschillende klassen van belangstelling, waarbij hij erkennen moest, dat niet ieder individu gelijke vatbaarheid toonde voor elke soort van belangstelling. Nog is de studie van 's menschen geestelijk leven niet zoover gevorderd, dat men de verschillende openbaringen van den geest behoorlijk classificeeren en allerminst uit den aanleg *verklaren* kan. Toch heeft men sinds Herbarts dagen belangrijke ontdekkingen gedaan. In ons artikel over *gewaarwordingen* zullen wij over de *kleur* of den *toon* der gewaarwordingen hebben te spreken, die op het geheele gedachtenleven van den mensch zijn invloed gelden doet. Ook den aanleg van het *gevoel* zullen wij onder den titel *temperamenten* nader bespreken, om daarin eene nieuwe oorzaak te vinden van wat de menschen geestelijk onderscheidt.

Toch, hoezeer wij tegen Herbarts theorie in verzet moeten komen, is het billijk te erkennen, dat men in zijne werken menige opmerking zal aantreffen, waarmee de practijk haar voordeel zal kunnen doen. Het is ongetwijfeld waar, dat belangstelling te wekken een eisch is, die geen onderwijzer straffeloos mag veronachtzamen. Die belangstelling moet gericht zijn op de leerstof, moet eene *onmiddellijke* belangstelling zijn. Wie de kracht van zijn onderwijs zoekt in beloonen en straffen, in prikkeling der eerzucht of in het vooruitzicht op een schitterend eindexamen, hij verplaatst de belangstelling van haar eigenlijk object tot wat daar buiten ligt. Hij kweekt slechts *middellijke* belangstelling aan. Misschien kan men van oordeel zijn, dat voor kinderen de eisch, dat het onderwijs alleen om zich zelfs wille interessant moet zijn, wat al te zwaar is, maar ontkennen zal men niet, dat hij de beste leermeester is, die dat ideaal zoo dicht mogelijk nabij komt.

Litteratuur. Herbart's *Pädagogische Werke.* Ziller's *Grundlegung.* Dr. W. Ostermann, *Das Interesse. 1895.*

Beneke (Dr. Friedrich Eduard) verdient eene plaats in dit woordenboek om den invloed, dien zijne psychologische en paedagogische geschriften, ook in ons vaderland, geoefend hebben. Hij werd in 1798 te Berlijn geboren, nam op 15-jarigen leeftijd als vrijwilliger aan den vrijheidsoorlog deel, studeerde in Halle en Berlijn in de theologie en philosophie onder leiding van Schleiermacher en bekwam reeds in 1820 het recht tot het houden van academische voorlezingen. In hetzelfde jaar gaf hij zijne „Ervaringszielkunde als grondslag van alle weten" uit en twee jaar later zijn „Grundlegung zur Physik der Sitten." Deze laatste titel was blijkbaar gericht tegen de toen heerschende meening, dat de zedenleer eene *metaphysischen* grondslag behoefde. Het boek berokkende hem dan ook vele vijanden, die, waarschijnlijk onder den invloed van Hegel, wisten te bewerken, dat de Pruisische regeering de vergunning tot het houden van voorlezingen introk. Van 1822—1827 vertoefde Beneke aan de universiteit van Hannover, maar wist aan het einde van dat vijfjarige tijdvak weer het verlof te bekomen, zijne afgebroken werkzaamheid aan de Berlijnsche hoogeschool voort te zetten. Zijn naam was intusschen zeer bekend geworden en zijne colleges, waarin hij over allerlei wijsgeerige vraagstukken handelde, werden ijverig bezocht. De laatste jaren zijns levens bracht hij in lichamelijke en geestelijke krankheid door, tot hij in 1854 een einde aan zijn leven maakte. Omtrent de juiste beweegredenen, welke tot dit noodlottig einde hebben geleid, heeft men steeds in het onzekere verkeerd.

De beteekenis van Beneke voor het onderwijs moet, zooals reeds gezegd is, in zijne geschriften gezocht worden. Rechtstreeks van belang is voor ons zijne „*Erziehungs- und Unterrichtslehre*", waarvan de eerste druk in 1836 en de vierde in 1876 verscheen. Verder mogen hier nog genoemd worden: *Seelenkrankheitskunde*, 1824. *Psychologische Skizzen*, 2 deelen, 1827. *Das Verhältnis von Seele und Leib*, 1826. *Lehrbuch*

der Psychologie als Naturwissenschaft, 1833. *Die neue Psychologie*, 1845. *Pragmatische Psychologie oder Seelenlehre in der Anwendung auf das Leben*, 2 deelen 1850. *Archiv fur die pragmatische Psychologie*, 3 jaargangen 1851—1853.

Hoewel zijne zielkunde in het wezen der zaak veel overeenkomst heeft met die van Herbart, zijn de verschillen toch in het oog vallend. Aan de reeds vermelde *Seelenkrankheitskunde* was een schrijven aan Herbart toegevoegd onder den titel: „Moet de zielkunde een metaphysischen of een physischen grondslag hebben?" Beneke heeft in al zijne geschriften laatstgenoemde meening verdedigd. De zielkunde moest volgens hem evenzoo behandeld worden, als de natuurwetenschap, zij is zelfs een onderdeel daarvan. Ervaring moest steeds het uitgangspunt zijn en innerlijke waarneming de eenige bruikbare methode. Het doel behoorde geen ander te zijn, dan de samengestelde geestelijke verrichtingen, die de mensch bij zich zelf en anderen waarneemt, te herleiden tot hare eenvoudigste elementen. Zielkunde is de geschiedenis van de ontwikkeling der menschelijke ziel van de geboorte tot aan den dood. Wel is waar kan men het geestelijk leven van een jong kind òf in 't geheel niet, òf slechts onvolledig leeren kennen, maar als men de wetten heeft opgespoord, volgens welke het zieleleven van den aangroeienden mensch zich ontwikkelt, heeft men het recht aan te nemen, dat die wetten reeds van den eersten levensdag af gegolden hebben.

Van die beginselen uitgaande, onderscheidde Beneke in de menschelijke ziel zes oorspronkelijke geestelijk-zinnelijke vermogens: die van het *zien*, het *hooren*, het *tasten*, het *ruiken*, het *smaken* en het *gevoelen*. Uit deze *grondvermogens* en de prikkels, die daarop werken, ontstaan alle vermogens der menschelijke ziel. Derhalve groeit de ziel, evenals het lichaam groeit. Wat het voedsel is voor het lichaam, dat zijn de zinnelijke prikkels voor de ziel. Deze groei — zoowel voor het lichaam als voor de ziel — heeft plaats in den slaap. In wakende toestand verliest de mensch aan krachten; in den slaap wordt dat verlies hersteld, en even als de lichamelijke stofwisseling het sterkst is in die organen, welke het meest gebruikt worden, zoo zullen ook die geestvermogens het krachtigst groeien, welke in bewusten toestand den mensch den meesten dienst verricht hebben. Hoezeer Beneke dus Herbart bijvalt in zijne bestrijding van de vermogenstheorie, zoo meent hij toch, dat deze te ver is gegaan, door aan de ziel elken aanleg te ontzeggen. Hij acht integendeel het aannemen van zielsvermogens eene onontbeerlijke hypothese. Niets ontstaat uit niets. Uit de omstandigheid, dat de volwassen mensch phantasie-voorstellingen kan vormen, moet afgeleid worden, dat in de ziel de mogelijkheid tot het vormen dier voorstellingen gegeven is. Maar men mag die zielsvermogens niet opvatten als krachten, die bestaan zouden, afgescheiden van haar inhoud. Nemen wij als voorbeeld het *oordeel*. Dit bestaat uit het toekennen van een praedikaat aan een subject, bijv. *suiker* is *zoet*. Wat is er nu noodig, om zulk een oordeel te vormen? Allereerst het vermogen, de beide voorstellingen *suiker* en *zoet* te verkrijgen en ze beide eenigen

tijd vast te houden. Is de ziel zoover gevorderd, dan ontstaat het oordeel *van zelf*, d. w. z. krachtens den aanleg der ziel. Voor dat nu het eerste oordeel gevormd was, bestond er nog geen *vermogen* tot *oordeelen*; dit ontstaat tegelijk met het eerste oordeel. Nu gaat allengs het oordeelen gemakkelijker en sneller; het vermogen tot oordeelen neemt in wasdom toe. Zoo gaat het met alle zielsvermogens. Door het waarnemen bijv. wordt het waarnemingsvermogen geoefend. Eene zeer juiste opmerking; ze is alleen in populaire taal uitgedrukt. De wetenschap is met dat antwoord niet tevreden en vraagt, waarin die oefening dan wel bestaat. En dan is het antwoord, dat iedere waarneming eene *spoor* in de ziel achterlaat. De ervaring leert, dat er in iedere waarneming vele elementen zijn, die slechts een kortstondig bestaan hebben en na korten tijd verdwenen zijn. Maar dezelfde ervaring leert ons ook, dat niet de geheele waarneming verdwenen is, maar dat wij haar, zij het met mindere helderheid, kunnen terugroepen. Datgene nu, wat van iedere waarneming overblijft in de ziel, wordt door de volgende waarneming als een bestanddeel opgenomen. In dien zin kunnen wij zeggen, dat door iedere waarneming het waarnemings-*vermogen* gesterkt wordt.

Men merkt uit dit laatste voorbeeld duidelijk, dat, al is de woordenkeus anders, de bedoeling dezelfde is, als die Herbart uitdrukte met het woord *apperceptie*, welken term bij Beneke nergens gevonden wordt.

Het bezwaar, dat Beneke had tegen de oude vermogenstheorie, was dat deze slechts één verstand, één oordeel, één geheugen kende, alsof deze vermogens in de ziel klaar stonden, om alles te bewerken, wat hun zou worden aangeboden. Dat achtte hij onjuist. Er zijn een groot aantal verstandelijke vermogens, een groot aantal „geheugens" enz. De menschelijke ziel is dan ook niet *enkelvoudig*, maar integendeel *oneindig samengesteld*. Onjuist echter is het, te zeggen, dat de ziel zooveel verschillende vermogens *heeft*, men moet zich liever aldus uitdrukken; de ziel *bestaat uit* een groot aantal vermogens. In den ouderdom houdt de aanwas dier vermogens op; de mensch leert weinig of niets nieuws meer, maar de reeds verworven vermogens nemen in kracht toe en die toeneming getuigt van een eeuwig voortbestaan na den dood.

In de bepaling van de plaats, welke de zielkunde in het geheel der geestelijke wetenschappen behoort in te nemen, verschilde Beneke eveneens met Herbart. Terwijl de laatste de psychologie ondergeschikt achtte aan de philosophie, met name aan de metaphysica en verder van meening was, dat de logica en de zedenkunde onafhankelijk van de psychologie moeten behandeld worden, hield Beneke vol, dat de psychologie de grondslag was van alle geestelijke wetenschappen, dat men allereerst behoorde uit te maken, wat de mensch *is*, om te kunnen oordeelen over de vraag, hoe hij zal moeten *denken* en *handelen*.

Opmerking verdient, dat Beneke groote waarde toekent aan opzettelijke waarneming van de geestelijke ontwikkeling der kinderen, zoowel ten aanzien van hunne verstandelijke, als van hunne zedelijke begaafdheden. De abstracte zielkunde geeft hier maar weinig licht.

Hij wekt dan ook alle onderwijzers op, de ontwikkeling van bepaalde kinderen, vooral van hen, die eene of andere afwijkende eigenaardigheid vertoonen, met zorg na te gaan en de resultaten van hun werk te publiceeren. Hij wijst verder alle eer af, een syteem der paedagogiek te hebben ontworpen: hij wil niet systematischer zijn dan de natuur zelf.

In de *opvoedkunde* zijn door Beneke verschillende belangrijke vragen behandeld. Wij gaan de meeste hier voorbij, omdat zij beter in ander verband kunnen besproken worden. Dit geldt met name zijne uitlatingen over de „formeele ontwikkeling" welke het onderwijs verschaffen kan, waarover de lezer op het aangehaalde woord het noodige zal kunnen vinden.

Wat den zedelijken invloed van het onderwijs betreft, zoo kende hij aan de leerstof veel minder ethische waarde toe dan Herbart. Met instemming citeert hij een woord van Jacobi: „Vor Grundsätzen, die aus Gesinnungen erwachsen, habe ich alle Ehrfurcht; aber auf Gesinnungen, die aus Grundsätzen hervorgehn, läszt sich kaum ein Kartenhaus bauen." Die gezindheid nu kan wel den invloed ondervinden van de aangebrachte leerstof, maar van veel meer beteekenis acht Beneke de persoonlijkheid van den onderwijzer, zooals deze zich in zijn leertoon, zijn methode, zijne levendigheid en vriendelijkheid openbaart.

Den meesten invloed heeft Beneke geoefend door bemiddeling van zijn geestdriftigen leerling Dr. Dittes, wiens werken voor het meerendeel in onze taal zijn overgebracht Deze had zoo groote vereering voor zijn meester, dat hij nog in de laatste jaren zijns levens getuigde, dat Beneke in de geschiedenis der zielkunde dezelfde beteekenis heeft als Copernicus in die der sterrenkunde, een lofspraak, die na de opkomst van de experimenteele psychologie, wel wat overdreven heeten mag.

Litteratuur. In 1864 verscheen te Amsterdam: *Beneke's Zielkunde*, voor onderwijzers bewerkt. Het is eene vertaling uit het Duitsch van het gelijknamige werk van Dr. G. Raue. Van het oorspronkelijk verscheen in 1876 nog een vijfde druk. Het laatste werk, over dezen wijsgeer verschenen, is: Dr. O. Gramzow, *Friedrich Eduard Benekes Leben und Philosophie*. Bern. 1899.

Bewaarscholen. Men kan tegen dezen naam allerlei bezwaren inbrengen, maar men zal ten ten slotte moeten erkennen, dat het woord burgerrecht verkregen heeft. Wie het eerste deel der samenstelling wil afkeuren, omdat kinderen niet „bewaard" kunnen worden, trooste zich met de gedachte aan het laatste lid, waarin toch duidelijk wordt uitgedrukt, dat men hier niet met eene bewaar*plaats*, maar wel deugdelijk met eene *school* te doen heeft. De naam is overigens nog niet zoo heel oud: in de vorige eeuwen sprak men van „klein-kinderscholen", ook wel van „matresse"- of „vrouwenscholen". De laatste benaming, die ook nog in de wet op het Lager Onderwijs van 1806 voorkwam, geeft reeds te kennen, dat de leiding van deze scholen in de handen

van vrouwen berustte. Zoo is het inderdaad nog en zoo zal het voorloopig wel blijven, al heeft het Onderwijs-congres bij gelegenheid van de nationale Tentoonstelling van Vrouwenarbeid in 1898 uitgemaakt, dat ook mannen zich zeer wel met die taak zouden kunnen belasten.

Omtrent den toestand van het bewaarschoolwezen in vroegere eeuwen worden ons de treurigste tafereelen opgehangen. Van de 17de-eeuwsche inrichtingen van dien aard in ons land, heet het: De verblijven waren donkere, vochtige kelders met steenen vloeren, of bekrompen kamertjes, waarin een aantal kinderen van beide sekse en van elken leeftijd opeengestapeld werd. Op stoofjes, lage banken, of meestal op den vloer gezeten, bleven ze daar voortvegeteeren, zonder dat de matres zich om hunne gezondheid bekommerde. Zelfs konden zij geen *veilige* bewaarplaatsen genoemd worden, want waar een groot vuur van takkebossen onder den breeden schoorsteen brandde, zag men de kinderen langs het sprokkelhout kruipen en zich vermaken met de spranken, die uit den gloed te voorschijn sprongen. Het schoolvertrek was gewoonlijk te gelijkertijd woon- en slaapkamer en keuken. Het onderwijs bepaalde zich tot het leeren van het abc, het opdreunen van het Onze Vader, de Tien Geboden en eenige formuliergebeden. Kon de matres — bij uitzondering — lezen, dan werden de kinderen ook nog wel eens gesticht met de voorlezing van een hoofdstuk uit den Bijbel of van een gedeelte uit den Heidelbergschen Catechismus. Mag men de kluchtspeldichters uit dien tijd gelooven, dan behoorden die „matressen” tot de kijfachtigste vertegenwoordigsters van de lagere volksklasse, wier scheldwoorden-vocabularium bijzonder rijk voorzien was.

Wat echter verwondering mag wekken is, dat deze toestand zonder groote verandering meer dan twee eeuwen heeft stand gehouden. In 1863 bezocht Dr. S. Sr. Coronel, toenmaals stadsgeneesheer te Amsterdam, verreweg de meeste bewaarscholen in zijne woonplaats en de teekening, die hij er van geeft, komt in hoofdzaak met de voorgaande schets overeen. Alleen was men toen reeds begonnen, enkele groote bewaarscholen op te richten — meestal uitgaande van godsdienstige en liefdadige vereenigingen — waar de toestand veel beter was. Toch lieten ook deze groote scholen uit hygiënisch oogpunt nog zeer veel te wenschen over. Mevrouw Elize van Calcar, die zich ongeveer ter zelfder tijd met de zaak bemoeide, deelde mede, dat er ééne bewaarschool in Amsterdam was, die den naam had, dat er geen benauwde kinderlucht heerschte. Toen zij echter dat unicum bezocht had, legde ze getuigenis af, dat de lofspraak waarheid zou bevatten, als er slechts de helft van de kinderen school ging, die haar nu bezochten. Nu wij weer bijna veertig jaar verder zijn, mag getuigd worden, dat er ook in dit opzicht veel verbetering is aangebracht, hoewel het aantal ondoelmatig ingerichte lokaliteiten nog zeer groot is. Die slechte toestand zal wel voornamelijk moeten toegeschreven worden aan de onbelemmerde vrijheid, die de bewaarscholen tot op den huidigen dag genieten. Ieder is geheel vrij, eene bewaarschool op te richten, waar en hoe hij dat wil. Wel is er tweemaal eene poging gedaan, om ook dezen tak van onderwijs wettig te regelen, maar

zonder gevolg. Het ministerie-Van der Brugghen legde in 1857 bij de beraadslaging over het wetsontwerp op het Lager Onderwijs de belofte af, dat het zijne zorg ook aan de bewaarschool zou wijden. Werkelijk werd in het volgend jaar een Ontwerp van Wet op de Bewaarscholen aan de provinciale inspecteurs van het Lager Onderwijs ter beoordeeling gezonden, maar dit ontwerp heeft het niet verder gebracht en althans de vertegenwoordiging nooit bereikt. In 1870 diende minister Fock een nieuw wetsontwerp in, waarover een „Voorloopig Verslag" werd uitgebracht, maar dat, door de spoedig daarop gevolgde aftreding van het ministerie, niet in openbare behandeling kwam. Het is overigens hoogst twijfelachtig, of het ontwerp, indien het zoover gekomen was, zou zijn aangenomen. Het Voorloopig Verslag toch bevatte de mededeeling, dat de „groote meerderheid der leden" tegen eene wettelijke regeling, als de voorgestelde, overwegende bezwaren koesterde.

Opmerkelijk is het, dat de twee ontwerpen, hoewel een tijdsverloop van twaalf jaar hen scheidde, zooveel punten van overeenkomst vertoonden. Misschien was dat een gevolg van de omstandigheid, dat in beide gevallen klaarblijkelijk de wet van 1857 tot model was genomen. „Voorbereiding" tot het ontvangen van lager onderwijs geldt in beide als het doel der bewaarscholen. Aan de Inspecteurs en Schoolopzieners van het Lager Onderwijs zou ook het toezicht op dezen tak van dienst worden opgedragen.

Bij gebreke van eene wettelijke regeling komen allerlei verschillende toestanden op dit gebied voor. Aan de groote bewaarscholen, door particuliere vereenigingen of ook wel hier en daar door de gemeente gesticht en onderhouden, komen in den regel geene ongediplomeerde „hoofd"- of „hulponderwijzeressen" voor. De diploma's zijn echter van verschillende waarde, afhankelijk van de corporatie, welke ze heeft uitgereikt. Meestal worden de daartoe gevorderde examens afgenomen door de besturen der instellingen, die zich met de opleiding bezig houden, al of niet ten overstaan van de Plaatselijke Commissiën van Toezicht op het Lager Onderwijs. Te 's-Gravenhage, Groningen en Rotterdam wordt de examen-commissie rechtstreeks door den Wethouder van Onderwijs benoemd. Deze bepalingen gelden echter alleen het diploma van hoofdonderwijzeres; het diploma van „helpster" wordt uitsluitend door de opleidingsscholen uitgereikt.

Voor de opleiding van bewaarschoolhouderessen bestaan in ons land negen inrichtingen, waaronder vijf *gemeentelijke* instellingen zijn. De eenige *kweekschool* — waar dus over dag onderwijs wordt gegeven — is te Leiden gevestigd; al de overige zou men *normaallessen* kunnen noemen, omdat zij met de gelijknamige inrichtingen bij het Lager Onderwijs het kenmerk gemeen hebben, dat het onderwijs in de avonduren gegeven wordt door onderwijzers en onderwijzeressen, die over dag andere bezigheden hebben.

Het gemis aan wettelijke regeling moet zonder twijfel voor een deel verklaard worden uit het ontbreken van eene algemeen gevestigde overtuiging ten aanzien van de vraag, of het noodig is, dat kinderen

voor het bezoeken der lagere school eene „voorbereidende” school doorloopen. Op die vraag zal een antwoord gegeven zijn, als wij nagaan, welke beteekenis aan de bewaarschool als opvoedingsinrichting behoort te worden toegekend.

Een gemeenschappelijk kenmerk van alle „scholen” is, dat een betrekkelijk groot aantal kinderen *te gelijk* wordt bezig gehouden. Eene eerste vereischte voor het welslagen van dat werk is eene zekere mate van orde, welke alleen kan verkregen worden door den kinderen een bepaalden dwang aan te doen. Gehoorzaamheid en gedweeheid moet hun als plicht worden opgelegd. Deze plicht nu is door kinderen zeer zwaar te dragen en hoe jonger het kind is, hoe zwaarder dat juk zal wegen. Veranderlijkheid en ongedurigheid zijn de meest aan den dag tredende kenmerken der kinderlijke natuur. In de orde, die de school — en dus ook de bewaarschool — moet eischen ligt dus altijd iets tegennatuurlijks en dat bezwaar treft de bewaarschool het meest, omdat de kinderen daar nog zoo jong zijn.

Er is echter nog een tweede bezwaar. Op school moeten de kinderen worden *bezig gehouden.* Dat is bij oudere kinderen dikwijls moeilijk genoeg, hoeveel te moeielijker zal dit niet op de bewaarschool moeten zijn. De aandacht der kleinen is in den regel spoedig getrokken, maar ook even spoedig verdwenen. Mogen en kunnen zij zich nu bezig houden met wat zij zelf op hun weg ontmoeten, zijn zij, met andere woorden, *vrij* in het kiezen van hunne bezigheid, welke vrijheid ook vaak mag gebruikt worden in het kiezen van geene enkele bezigheid, dan leven zij in hun element; dan zal plotseling gespannen aandacht afgewisseld worden door halve opmerkzaamheid of geheele rust. De lichamelijke groei van een kind is tot zijn zesde of zevende jaar bijzonder sterk; gedwongen geestes-inspanning kan daar hoogst nadeelig op werken. Het is niet met juistheid aan te geven, wanneer in het kind de behoefte aan en de lust in meer geregelde bezigheden ontwaakt. Dat tijdstip valt niet voor alle kinderen in hetzelfde levensjaar; behalve op individueele verschillen heeft men hier ook rekening te houden met de huislijke omgeving. In talrijke gezinnen worden de kinderen spoediger „groot”, dan wanneer zij alleen thuis zijn. Toch mag men, met erkenning van het recht der uitzondering, als algemeenen regel wel vaststellen, dat tusschen het zesde en zevende levensjaar de kinderen zich thuis beginnen te vervelen en daardoor aanwijzing geven, dat zij de lichamelijke en geestelijke kracht bezitten, *meer geregeld* bezig gehouden te worden.

Op nog eene omstandigheid mag men de aandacht vestigen. Ieder onderwijzer weet, dat het schoolverzuim wegens ziekte, in het winterhalfjaar, het grootst is in de aanvangsklasse der school. Aandoeningen der ademhalingswerktuigen komen daar veelvuldig voor. Het is duidelijk, dat de kinderen daar elkander aansteken. In den regel loopen die ongevallen zonder ernstige gevolgen af, maar de voorbeelden van een minder gunstig verloop komen toch af en toe voor. Misschien heeft het eene hygiënisch gunstige zijde, dat de kinderen zulk eene

periode doormaken, maar het is toch wenschelijk, dat zij er niet te vroeg aan bloot gesteld worden. Ook om deze reden is het niet raadzaam, de kinderen vóór hun zesde jaar naar school te zenden. Gelukkig het kind, dat geen bewaarschool behoeft te bezoeken!

Deze laatste uitroep is niet alleen een passend slot aan de voorafgegane gedachtenreeks, maar kan ook zeer geschikt eene nieuwe reeks openen. Stilzwijgend toch is in het bovenstaande verondersteld, dat het den kinderen vóór hun schoolleeftijd aan verstandige en liefdevolle leiding in het huisgezin niet ontbroken heeft. Waar deze — door welke omstandigheden dan ook — te wenschen overlaat, vervalt de daarop gebouwde redeneering en kan de vraag gesteld worden, of de bewaarschool het ontbrekende niet zou kunnen aanvullen.

Wij denken dan in de eerste plaats aan de armoede der ouders, of althans aan de noodzakelijkheid, waarin de moeder verkeert, om door arbeid binnen — of zelfs buitenshuis — de inkomsten van het gezin te vermeerderen. In dat geval houdt alle redeneering op en moet de bewaarschool als eene zeer gewaardeerde hulp worden ingeroepen. Zij is dan echter meer eene philantropische dan eene paedagogische instelling. Trouwens, als men de geschiedenis van het bewaarschoolwezen nagaat — in het onder te noemen boek van Dr. S. Sr. Coronel bijv. — dan merkt men alras, dat de groote vooruitgang, de *hervorming* der bewaarschool, die van het jaar 1840 ongeveer dagteekent, uitgegaan is van fabrikanten, die zich het lot der honderden en duizenden kinderen aantrokken, welke, als vader en moeder naar de fabriek gegaan waren, zonder toezicht thuis achterbleven. De Maatschappij tot Nut van het Algemeen, die in ons land zich ook in dit opzicht verdienstelijk heeft gemaakt, werd bij het stichten harer talrijke bewaarscholen eveneens door philantropische overwegingen geleid.

Er zijn echter ook andere omstandigheden mogelijk, die het bezoeken van eene bewaarschool kunnen rechtvaardigen. De moeder kan ziekelijk zijn, ten gevolge waarvan de luidruchtigheid harer kinderen haar hinderen, en wel in die mate, dat zij de opgewektheid verliest met ze om te gaan. In dat geval is eene goede bewaarschool allicht te verkiezen boven eèn kindermeisje of kinderjuffrouw, zoolang voor de laatsten althans alle ernstige voorbereiding ontbreekt. Voorts moge men het afkeuren, dat in de meer gegoede standen de getrouwde vrouwen zich zoovele conventioneele plichten opleggen, maar, als men geene kans ziet, daarin verandering te brengen, moge men het billijken, dat zij bij de opvoeding harer jonge kinderen vreemde hulp aannemen. In al die gevallen echter behoeven de kinderen niet zoo heel jong naar de bewaarschool te worden gezonden, niet vóór hun vijfde en althans niet vóór hun vierde jaar.

In enkele groote steden, te Amsterdam bijv., is men in de laatste jaren begonnen, aan de scholen voor onvermogenden eene voorbereidende klasse te verbinden, welk voorbeeld door enkele bijzondere scholen, die hunne bevolking uit de kringen der meer gegoeden trek-

ken, gevolgd is geworden. Zoolang van overheidswege geen goed ingerichte bewaarscholen worden opgericht, kan men die uitbreiding der gemeentezorg toejuichen, al bestaat het bezwaar, dat de onderwijzeressen voor dergelijke klassen wel de bevoegdheid bezitten tot het geven van *lager* onderwijs, maar in het geheel geene of althans weinig studie hebben gemaakt van het *bewaarschool*-onderwijs. Men tracht in dit gebrek te voorzien, door het bezoek van speciale cursussen aan te moedigen; het zou echter wenschelijk zijn, dat van staatswege een diploma als bewaarschoolhouderes werd beschikbaar gesteld en aan de bezitsters van dat diploma het recht werd toegekend, in de voorbereidende klasse der lagere school op te treden.

Omtrent de leerstof voor het bewaarschoolonderwijs wenschen wij nog enkele opmerkingen te maken. Men zou tegen den term *leerstof* bedenkingen kunnen inbrengen en het was dan ook eene gelukkige gedachte van Fröbel zijne leermiddelen „speelgoed" te noemen. Toch heeft dat spelen eene leerende strekking en daarom moge het woord „leerstof" behouden blijven.

Een eerste eisch dan is, dat in die leerstof de grootst mogelijke verscheidenheid heersche en een tweede, dat al het afgetrokkene vermeden worde. De zucht naar bezigheid wordt het best bevredigd, als men den kinderen eenig materiaal in handen geeft, waarmede zij wat *maken* kunnen. Mozaiek-leggen, vlechten, boetseeren, prentjes plakken en bouwen zijn alle geschikte bezigheden. Ondertusschen mag men waarschuwen tegen te samengesteld, te ingewikkeld werk. Wij hebben tenminste wel eens patronen voor vlechtmatjes gezien, die ons voor vijf- en zesjarigen veel te moeilijk leken. Naast die handenarbeid staat de oefening in spreken en zingen. Gelukkig bezitten wij eene vrij uitgespreide collectie recht kinderlijke zangwijsjes, waarvan ook de woorden niet boven de bevatting der kleinen liggen. Ook aanschouwingsoefeningen zijn hier op hare plaats, mits men die oefeningen verbindt met het handelend optreden der kinderen. Nog te veel ontaardt het aanschouwingsonderwijs in eene praatles, waar leerlingen en onderwijzeres niets anders doen, dan allerlei dingen en eigenschappen der dingen aanwijzen en opnoemen. Alle leerlingen gedurende eene aanschouwingsles bezig te houden en, als het ware onopzettelijk, allerlei daarbij te pas te brengen, eischt van de onderwijzeres groote kunstvaardigheid. Hier geldt het wel eens gesmade woord van den kinderdichter: Mijn leeren is spelen. Afzonderlijke aanschouwingslessen zouden wij — ook op de bewaarschool — niet willen geven. Alle werk, dat de kinderen verrichten, moet de onderwijzeres aanleiding geven tot een onderhoudend en leerend gesprek. Dat ook eenvoudige vertellingen op het leerplan der bewaarschool moeten voorkomen, spreekt van zelf. De kinderen worden er niet alleen aangenaam mee bezig gehouden, ze mogen er ook wat uit leeren en bovenal moeten zij zich oefenen in het navertellen.

Afwisseling hebben wij een eisch genoemd van het bewaarschoolonderwijs. Die afwisseling brenge men in de eerste plaats aan tusschen

het leeren en het spelen. Eene bewaarschool zonder speelkamer en zonder open speelplaats is eene onmogelijkheid. Dat spelen kan velerlei zijn. Naast de vrije spelen, waarin men de kleinen zooveel mogelijk hun eigen gang laat gaan — wat heel niet gemakkelijk is — passe men ook de gezelschapsspelen toe, waarvan de Heer Haanstra zulk eene kostelijke verzameling heeft gegeven. Ook aan Mevr. van Calcar hebben wij enkele liedjes te danken, die met bepaalde nabootsende bewegingen worden uitgevoerd.

Over den eigenlijken aard der Fröbelgaven handelen wij in het artikel, aan dien opvoeder gewijd.

Litteratuur: Dr. S. Sr. Coronel, *De bewaarschool.* Een historisch overzicht, benevens een verslag van het bewaarschoolwezen, voornamelijk te Amsterdam in 1872. R. G. Rijkens, *De bewaarschool.* Practische handleiding ten dienste van hen, die bewaarscholen wenschen op te richten en daarin werkzaam moeten zijn. 1845. Het boek is natuurlijk verouderd, maar bevat toch menige wenk, die ook voor onzen tijd nog waarde heeft. Elize van Calcar, *De methode van Fröbel.*

C. J. Brouwer en A. Bakker, *Het voorbereidend lager onderwijs.* J. B. Wolters, Groningen. 1900. Eene volledige en goed geschreven handleiding.

Elize van Calcar, *De hoop der toekomst.* Maandblad voor de bewaarschool en de kinderkamer, 1863—1865. W. Haanstra, Maandblad voor het Onderwijs in de Lagere School, de Bewaarschool en den Kindertuin. In 1900 verscheen de 16e jaargang.

Ook in het Duitsch bestaan een groot aantal werken over dit onderwerp, waarvan wij het voornaamste onder ons artikel over Fröbel zullen vermelden.

Bewustzijn. Het is niet mogelijk van dit woord eene definitie te geven, omdat er geen algemeener begrip is, waaronder men het zou kunnen rangschikken. Het eenige, wat men doen kan, is de beteekenis zoeken uit den zin, waarin men het woord gebruikt en de kenmerken opsporen, waardoor het zich van zijn tegengestelde, de *bewusteloosheid* onderscheidt.

Gaat men nu na, in welken zin het woord *bewustzijn* gebruikt wordt, dan merkt men al spoedig twee beteekenissen op, die wel nauw verwant zijn, maar toch uit elkander gehouden moeten worden. Zoo spreekt men bijv. van „bewustzijnsverschijnselen", maar ook van een „zedelijk bewustzijn", welke laatste uitdrukking men zou kunnen vervangen door „bewustzijn van het zedelijke". In die beteekenis komt het woord „bewustzijn" overeen met „besef". Inderdaad is „plichtsbewustzijn" hetzelfde als „plichtsbesef". Zegt men tot iemand: „gij hebt niet het minste bewustzijn van het kwaad, dat ge sticht", dan zou men bijna zonder onderscheid van beteekenis ook kunnen zeggen: „gij beseft in 't geheel niet, welk kwaad ge veroorzaakt". Hier drukt het woord „bewustzijn" dus eene *betrekking* uit. Het is altijd *bewustzijn* even als *besef* van iets. Het bewustzijn is dus eene *eigenschap* van

eene gewaarwording, eene voorstelling, een gevoel of eene begeerte, eene eigenschap die uitdrukt, dat op deze zielstoestanden onze aandacht gevestigd is. Wij *weten* er van; zij zijn ons *bewust*.

Als men echter van „bewustzijn-*verschijnselen*" spreekt, of ook wel van den *inhoud* van het bewustzijn, dan hecht men aan dat woord niet meer de beteekenis van eene *eigenschap*, maar van eene *zelfstandigheid*. In vele der nieuwere zielkundige werken leest men van het *menschelijk bewustzijn* in denzelfden zin, waarin men voorheen van de menschelijke *ziel* zou hebben gesproken. Die naamsverwisseling heeft plaats gehad, om binnen den kring der ervaring te blijven, maar het is niet moeilijk in te zien, dat men dan ook het bewustzijn niet als eene *zelfstandigheid* kan opvatten, daar het toch niet afgescheiden van zijn inhoud gedacht kan worden. Inderdaad vallen de beide beteekenissen, die wij onderscheiden hebben, tot één te zamen: het adjectivisch begrip, dat wij het eerst hebben ontwikkeld. Waar dus Wundt spreekt van „Bewusztseins-*thätigkeit* moet die uitdrukking niet letterlijk worden opgevat, daar men niet van de werking van *het* bewustzijn spreken kan. Opmerking verdient nog, dat Dr. Bierens de Haan, die elke zielkunde onverklaarbaar acht, welke niet steunt op een metaphysisch beginsel: *de activiteit van den geest*, den naduk legt op het adjectivisch begrip van het bewustzijn, 't geen trouwens zeer goed te verklaren is, daar hij de „zelfstandigheid" alleen toekent aan den *geest*.

Om de beteekenis van het woord bewustzijn te leeren kennen, hebben we nog een ander middel aangewezen: de kenmerken op te zoeken, waardoor het zich van zijn tegengestelde de „bewusteloosheid" onderscheidt. Het bewustzijn toch is geen streng begrensd gebied. Er zijn *graden* in en trapsgewijze kan het bewustzijn in bewusteloosheid overgaan; in den *slaap* en den *droom* vinden we daarbij nog een toestand, die tusschen beide schijnt in te liggen.

Nu leert onze dagelijksche ervaring, dat voorwaarde van bewustzijn *verandering* is en *afwisseling*. Alle eentonigheid is slaapwekkend. Door het zachte gemurmel van eene beek, zoowel als door het onafgebroken staren op een zelfde voorwerp kan het bewustzijn langzamerhand verdwijnen en in een toestand van natuurlijken of kunstmatigen slaap overgaan. Dat weten de hypnotiseurs, die hunne patiënten in slaap brengen door hun te gelasten, zonder ophouden naar een klein, blinkend voorwerp te kijken; dat ondervinden ook tal van leerlingen, die naar de eentonige stem van hun onderwijzer moeten luisteren: de klas zit stil, maar dat komt alleen, omdat de kinderen slapen, al zijn de oogen nog open. Daarom is levendigheid zulk een voorname eisch, die aan het onderwijs en aan den onderwijzer moet gesteld worden, omdat daardoor alleen op de levendigheid der leerlingen te rekenen valt.

Ons bewustzijn is *beperkt*. Wel kan meer dan eene voorstelling te gelijk aanwezig zijn, even goed als verschillende voorwerpen te gelijk kunnen worden waargenomen, maar het zal steeds blijken, dat onder de in ons bewustzijn aanwezige voorstellingen er altijd ééne is, die

grootere helderheid bezit dan de andere. Het is er mee als met eenig voorwerp, dat wij bekijken. Op een enkel punt richt zich onze aandacht, en wat om dat punt ligt treedt des te flauwer in ons bewustzijn, naarmate het er verder van verwijderd is. Die beperktheid van ons bewustzijn wordt met een woord van Herbart wel eens de *engte* van het bewustzijn genoemd.

Bij dit artikel zou de gelegenheid gemakkelijk kunnen aangegrepen worden, om allerlei wijsgeerige vraagstukken in bespreking te brengen Wij zullen met de opnoeming en beknopte toelichting van enkele daarvan volstaan.

Waar is de onderste grens van het bewustzijn in de rij der levende wezens? Dat menschen en dieren die gave bezitten is voor geen tegenspraak vatbaar, maar wat meent men aangaande de planten? Wij hebben alleen maar van de rij der *levende* wezens gesproken, als stond het buiten twijfel, dat de onbewerktuigde natuur levenloos en dus zonder bewustzijn is. Het tegendeel is dan ook niet te bewijzen, maar er is meer dan een wijsgeer, die het al-bezield-zijn der geheele natuur voor waarschijnlijk houdt en dus alleen van een onderscheid in sterkte weten wil.

Het is eene ervaring, die wij dagelijks opdoen, dat er veel om ons heen geschiedt, dat wel de zintuigen bereikt, maar het niet verder schijnt te brengen, m. a. w. niet bewust wordt. Dat is ook het geval met de organische verrichtingen van ons lichaam: verreweg de meeste blijven ons onbewust en 't is in den regel een blijk van ongesteldheid, als wij ze wel gewaar worden. Het bewustzijn is derhalve een verschijnsel, dat alleen op sommige prikkels volgt. Welke afhankelijkheid bestaat er nu tusschen de prikkeling der zintuigen en het daarop volgend bewustzijns-verschijnsel? Staan die beide tot elkander als oorzaak en gevolg? Zoo ja, wat is dan de oorzaak en wat het gevolg? Of hebben wij hier met twee evenwijdige reeksen te doen, die elkander wel altijd vergezellen, maar niet op elkander inwerken? Deze laatste vraag bewaren we tot ons artikel *Lichaam* en *Ziel*, waar ze meer eigenaardig thuis behoort. Wel willen we hier ten slotte nog eene andere vraag bespreken, namelijk deze: Zijn er *onbewuste* voorstellingen? Vatten wij voor het oogenblik in het woord „voorstellingen" alle zielsverrichtingen te zamen, dan is het duidelijk dat er in de samenstelling „*onbewuste* voorstellingen" eene tegenstrijdigheid ligt. Immers het kenmerk van een geestelijk verschijnsel is juist hare *bewustheid;* zonder deze is het geen *geestelijk* verschijnsel. Wat niet bewust wordt, blijft in het zenuwstelsel hangen en komt niet verder. Maar — en dit was eigenlijk de beteekenis der vraag — dat onbewust geblevene kan denzelfden dienst doen als het bewust gewordene. Ja, men kan verder gaan en aan het onbewuste grooter invloed toekennen op het leven der menschen, dan aan het bewuste. Wij hebben daar even opgemerkt, dat gedurige herhaling van dezelfde gewaarwording het bewustzijn verdooft en daarom op verandering en afwisseling aangedrongen, maar hier is het noodig er aan te herinneren, dat het bewustzijn soms lastig en storend kan werken en dat derhalve moet

gestreefd worden naar een onbewust-making van vele onzer verrichtingen. Wie bijv. bij het loopen nog denkt aan den voet, dien hij verzetten moet, heeft groote kans te vallen. Die gewaarwording zullen volwassenen niet gemakkelijk meer ondervinden, maar bij het dansen of schaatsenrijden kan men zeggen, de kunst eerst dan te verstaan, als men haar zonder nadenken verrichten kan. Dat geldt van alle vaardigheden. Wie ze goed wil kennen, moet zich zoo lang oefenen, dat het nadenken niet meer hinderend tusschenbeide treedt, eene opmerking, die ook voor het onderwijs hare waarde heeft. Als de kinderen geleerd hebben, de lettervormen goed te schrijven, moet nog een geruime tijd besteed worden, om die *kennis* tot eene *werktuiglijke vaardigheid* te verheffen. Datzelfde geldt van vele *zedelijke* voorschriften. Menschen, die van jongs af geleerd hebben, beleefd en voorkomend te zijn, bezitten die deugden eindelijk als eene natuurlijke gave: zij kunnen niet anders. De groote macht van zeden en gewoonten is ook een bewijs voor den invloed van het onbewuste. Herodotus verhaalt, dat de slaven der Scythen, toen hunne meesters op verre tochten waren, de heerschappij in handen hadden genomen en hunne vrouwen hadden getrouwd. Toen na lange jaren de Scythen terugkeerden, waren de kinderen, uit die huwelijken gesproten, zoo sterk, dat zij met kracht van wapenen niet te onderdrukken waren. Toen de voormalige meesters echter de zweep te voorschijn haalden, waarmee weerspannige slaven getuchtigd werden, gelukte de onderwerping volkomen. 't Is duidelijk, dat dit verhaal slechts eene dichterlijke inkleeding is van de waarheid, dat de macht van overgeërfde gewoonte sterker is dan de kracht van het aangeleerde. Aan denzelfden invloed heeft men het toegeschreven, dat na groote en geweldige revolutiën de reactie zoo spoedig intreedt. Eene staatkundige omwenteling, zou men kunnen zeggen, spreekt tot het volksbewustzijn, maar het verandert den onbewusten ondergrond niet; zoodra de gelegenheid gunstig is, rijst deze weder omhoog en de geheele omwenteling is vergeten. Ook in de opvoeding van den enkelen mensch moet grooter invloed worden toegekend aan de onopzettelijke, dan aan de opzettelijke en stelselmatige opvoeding, eene opmerking, die de taak van den opvoeder niet weinig verzwaart.

Litteratuur. Behalve naar de reeds meer genoemde zielkundige werken mag hier verwezen worden naar: Dr. A. S. E. Talma, *De leer van het menschelijk bewustzijn.* Groningen, J. B. Wolters. 1889.

Bezigheid. Ledigheid is des duivels oorkussen. Duidelijker is het Duitsche spreekwoord: Müsziggang is aller Laster Anfang. De volkswijsheid, rijk als zij is aan ervaring, heeft het wel goed ingezien. Diep is dan ook de ergernis, dien een mensch uit het bezige leven gevoelt voor den luilak, den leeglooper, den baliekluiver. Er zijn Oostersche wijsgeeren geweest, die het niets-doen hebben verheerlijkt en in sommige Westersche ooren heeft die prediking weerklank gevonden, maar voor het volk, den kern der natie, zal die lof der lui-

heid nooit anders dan als lastering in de ooren klinken. De gezonde mensch wil *werken*, is het niet voor zijn brood, dan voor zijn genoegen; hij wil *bezig* zijn.

Weet de volwassen mensch echter zijn werk te zoeken, kinderen weten het dikwijls niet: zij moeten bezig gehouden worden. Wie veel met kinderen omgaat, weet, hoe aangenaam en gemakkelijk de leiding van een kind is, dat van zelf zijne bezigheden vindt. Het mag eens om hulp komen vragen, maar vaak geschiedt dat niet: het weet meest zich zelf te helpen. Zulke kinderen zijn echter in de minderheid; met de meeste moet men zich voortdurend bemoeien. Het is wel goed en wel nuttig, te trachten, de kinderen die ongedurigheid af te leeren, als men maar geen belangrijke resultaten verwacht. In ieder geval moet men beginnen met werk voor de kinderen te zoeken. Aan het *spel*, waarmee zij zich bezig houden, denken wij op dit oogenblik niet; alleen aan het werk, den arbeid, dien zij verrichten moeten, niet met het verder liggend doel, wat te leeren, noch minder, wat te verdienen, maar uitsluitend om hen aan het niets-doen te onttrekken. Er volgt hieruit, dat men niet angstvallig eene keus uit verschillende bezigheden behoeft te doen. Alleen moet aan den eisch worden vastgehouden, dat de kinderen met opgewektheid, met lust en belangstelling de voor hen uitgedachte bezigheden verrichten. Het is noodig, dat er onderscheid blijve bestaan tusschen *spelen* en *leeren*, *plicht* en *vermaak*.

Voor kinderen beneden den vijf- of zesjarigen leeftijd behoeft men in den regel niet naar bezigheden te zoeken; zij *vinden* wel wat en het kost in den regel moeite genoeg, op te passen, dat zij geen ongelukken oploopen of anderen last veroorzaken. Nu zij men in dit opzicht niet al te precies en vreeze niet al te zeer den „rommel", dien een kind maakt. Laat het kind zooveel mogelijk begaan en stoor het niet. Eerbiedig den ernst, waarmee het zware voorwerpen poogt op te tillen en te verplaatsen. Lach niet om zijne phantasie; laat een ouden wandelstok van daag zijn paard en morgen zijn sabel wezen.

Maar eens komt een tijd, dat het kind daarmee niet tevreden is. Het zoekt naar ernstiger bezigheden. De ouders beginnen te klagen, dat het kind zich thuis verveelt en naar zijn soldaatjes, zijn blokkendoos, zijn legkaart niet meer omkijkt. Dan is de schoolleeftijd aangebroken; het kind wil *leeren*. Hoe dwaas is het toch, kinderen voor te stellen als enkel lichtzinnigheid en luchthartigheid; de meeste kinderen zijn ernstiger dan volwassenen; alleen maar, zij houden niet lang vol. Nu, dat weet de bekwame onderwijzer en nog beter de onderwijzeres, die de kleintjes ontvangt. Zij geeft hun volop te doen, maar zorgt voor gestadige afwisseling. Op school is bezigheid allereerst een tuchtmiddel. Waar veel kinderen bijeen zijn, die, al is het ook maar gedurende korten tijd, niets te doen hebben, daar ontstaat al spoedig krakeel. Waar het op groote scholen de gewoonte is, dat de deur een kwartier vóór den aanvang der lessen wordt geopend, daar moet de onderwijzer zorg dragen, dat de leerlingen zijner klasse vóór schooltijd bezig zijn. Kan hij bij zijne klasse blijven, dan is het allicht het beste,

dat hij in vrij gesprek zich met dezen en genen onderhoudt, de noodige leermiddelen laat bijeen halen, de borden laat schoonvegen, de planten besproeien, en wat er meer in het vertrek te doen valt. Kinderen, die weten, dat hun onderwijzer hen altijd met belangstelling aanhoort, brengen al spoedig iets bijzonders mee naar school, om het hem te laten zien. Die wat te vragen heeft over een boek, dat hij heeft gelezen of wat te vertellen over eene voorstelling, die hij heeft bijgewoond, vindt *vóór* schooltijd den onderwijzer, die toch immers altijd zorgt, de eerste in de klas te wezen, bereid om te luisteren en zoo noodig, antwoord te geven.

't Kan voorkomen en niet te vermijden zijn, dat de onderwijzer *vóór* schooltijd toezicht moet houden aan de schooldeur of in de portalen. In dat geval is een ander onderwijzer met het toezicht over ten minste twee klassen belast en dan is het onvermijdelijk, dat de leerlingen eenig bepaald opgegeven werk *vóór* schooltijd maken. Er is veel tact noodig, om aan den eenen kant dat werk met de noodige ernst te doen verrichten en aan den anderen kant geen onbehoorlijken dwang op te leggen aan de kinderen, die later schoolkomen en dus weinig of in het geheel geen werk *vóór* schooltijd kunnen maken. De laatste mogen nooit gestraft worden, want zij hebben niets misdaan, maar dat de eerste ook niet zouden mogen beloond worden, zooals men wel eens heeft beweerd, kunnen wij niet inzien, indien men althans zorgt, eene afzonderlijke belooning voor dat werk toe te kennen, zoodat de vroeg komenden geen voorsprong krijgen op hunne medeleerlingen, wat mogelijke belooningen voor het overige schoolwerk betreft.

Worden de kinderen ouder, dan kan men vele bezigheden voor hen bedenken, door hunne liefhebberijen aan te moedigen. Deze liefhebberijen zijn niet altijd zonder gevaar; bepaaldelijk kunnen zij den handelsgeest wel wat al te vroegtijdig wakker roepen, waarbij de eerlijkheid dan gewoonlijk eene zware proef heeft te doorstaan. Overigens houde men rekening met de geestelijke kracht der leerlingen. Onnut „verzamelen” moet, zoo niet tegengegaan, dan toch afgekeurd worden. Wie allerlei knoopen bij elkander scharrelt, of tramkaartjes opspaart, of etiketten van lucifersdoosjes verzamelt, doet een onnoozel werk, waarvoor de opvoeder gerust trachten mag, iets beters in de plaats te stellen, zonder zich al te veel te laten weerhouden door de gedachte, dat groote menschen, die postzegels verzamelen, al niet veel wijzer handelen. 't Is waar, alle bezigheid, die niet tot de eigenlijke levenstaak behoort, heeft waarde in zich zelven en behoeft niet aan hoogere eischen te voldoen, maar ook hier openbaart zich de „smaak” van den mensch, dien de opvoeding te veredelen, dat is: te verfijnen heeft.

Maar eerste zorg blijft toch, de kinderen voor verveling te bewaren. Laat ze daarom zooveel liefhebberijen kweeken, als ze, zonder den ernst des levens schade te berokkenen, kunnen onderhouden. Laat ze leeren schaatsenrijden, zwemmen, dansen, turnen, schermen. Niet iedereen leert alles. De een houdt van timmeren, de andere van vlechten. Hoe minder dwang hier geoefend wordt, hoe beter resul-

taten men verkrijgen zal. De handenarbeid, dien wij, vooreerst althans, buiten de school willen houden, kan daarbuiten veel nut stichten en zou om die reden op steun van overheidswege aanspraak mogen maken. Vooral op den leeftijd, die op de schooljaren volgt, tusschen 12 en 18 jaar bijv. hebben onze kinderen, onze jongens vooral, behoefte aan vulling der leege uren. Wie vóór dien tijd zorgt, dat de aanwassende jongeling lust heeft in gezonde lichaamsbeweging en ook in allerlei opwekkenden geestesarbeid, bewaart hem voor veel kwaads.

Blinden-onderwijs. De overtuiging, dat ook blinden voor verstandelijke ontwikkeling vatbaar zijn, is ongeveer eene eeuw oud. Toch had het in de voorgaande tijden niet aan beroemde blinden ontbroken, die in wetenschap of kunst eene aanmerkelijke hoogte hadden bereikt. Milton schreef zijn *Verloren Paradijs* in zijne blindheid en onder onze vaderlandsche dichteressen is Petronella Moens bekend, die sinds haar vijfde levensjaar het licht der oogen miste. Zulke geestelijk hoogstaande blinden, waarvan men nog vele anderen zou kunnen noemen, werden door hunne tijdgenooten echter als uitzonderingen beschouwd en vereerd, zonder dat men op de gedachte kwam, aan alle blinden eene stelselmatige, voor hunnen toestand berekende opvoeding te geven. Trouwens, de noodzakelijkheid van algemeen volksonderwijs werd vóór het einde der achttiende eeuw nog zoo weinig metterdaad erkend, dat het volstrekt niet te verwonderen is, dat men aan de blinden — en aan de doofstommen — in het geheel nog niet dacht. De blinden waren van beroep bedelaars en leidden, door de milddadigheid hunner medeburgers, een lang niet onvoordeelig bestaan. Zoo bestond reeds sedert 1260 in Parijs het hospitaal *des Quinze-Vingts*, door Lodewijk den Heiligen gesticht, waar alle blinde bedelaars werden gehuisvest. Zij hadden hun eigen vragers, die luidkeels in de straten om aalmoezen voor hen bedelden. Zij zelven droegen een spaarspot in de hand en eene lelie op de linkerborst, eene gunst, welke hun in 1312 door Philips den Schoonen, koning van Frankrijk, was geschonken. Zij mochten in alle kerken eene bus voor zich plaatsen en de kerkportalen te Parijs werden bij opbod onder hen verpacht, terwijl de gelden, aldaar verzameld, dienden tot ondersteuning hunner behoeften in het blindenhospitaal.

Als grondvester van het onderwijs aan blinden moet een Franschman, Valentijn Haüy, genoemd worden (geb. 1745). Deze maakte toevallig kennis met eene zeer begaafde blinde pianiste en kwam door haar op het denkbeeld, het ontbrekend gezichtsvermogen bij het onderwijs aan blinden te vervangen door hun fijn ontwikkelden tastzin. In 1786 zond hij een boek in het licht, waarin hij zijne inzichten blootlegde. Om de uitvoerbaarheid zijner meeningen aan te toonen, zocht hij in een der Parijsche kerkportalen een jongen blinde, die hem niet van scherpzinnigheid ontbloot leek, nam hem in zijn huis op en gaf hem weken lang, met het beste gevolg, onderricht in het lezen en schrijven. Hij ontvouwde zijne leerwijze voor de Academie van Wetenschappen en zag zich weldra door eene liefdadige vereeniging

gesteund, die voor hem een huis tot blinden-school inrichtte en hem in staat stelde, een 12-tal blinden daarin op te nemen. Zijne leerlingen werden aan Lodewijk XVI voorgesteld en Haüy smaakte de voldoening, dat zijn instituut in 1791 tot staatsinstelling verheven werd. De veelbewogen tijd, die nu volgde, was voor het nieuwe werk niet gunstig. Napoleon was er in 't geheel niet mee ingenomen en zoo ging de stichting van Haüy spoedig te niet. Deze begaf zich toen over Berlijn naar St. Petersburg en het gelukte hem in beide plaatsen het in Frankrijk afgebroken werk voort te zetten. In zijn eigen vaderland duurde het tot in 1843, eer een nieuw blindeninstituut werd geopend. Reeds 21 jaren vroeger was Haüy als vergeten burger te Parijs gestorven.

Toen de eerste stoot gegeven was, drongen de nieuwe denkbeelden in alle landen van Europa en ook in Amerika door. Op dit oogenblik bestaan er in de oude en nieuwe wereld meer dan 150 inrichtingen tot het onderwijs aan blinden. In 1808 werd, voornamelijk door toedoen van de Broederschap der Vrijmetselaren, de grondslag gelegd van het Blinden-instituut te Amsterdam, dat sinds dien tijd meer dan 500 blinde kinderen heeft opgeleid en als bruikbare leden aan de maatschappij heeft afgeleverd. Het telt op het oogenblik ruim 80 leerlingen. In 1843 werd het Gesticht voor Volwassen Blinden opgericht, waarheen de leerlingen van het Instituut gezonden worden, die in de maatschappij hun levensonderhoud niet zouden kunnen verdienen. Ook anderen, die op hoogeren leeftijd hun gezichtsvermogen verliezen, worden er in opgenomen en verpleegd. Wijl het Instituut de kinderen eerst op 6-jarigen leeftijd aanneemt, deed zich de behoefte gevoelen aan eene instelling voor nog jongere blinden. In die behoefte is voorzien door de oprichting van de Prins-Alexander-stichting bij Bennekom op de Veluwe, waarin zeer jonge blinden worden opgenomen en vanwaar zij meestal, als zij den gevorderden leeftijd bereikt hebben, naar het Amsterdamsch Instituut worden overgeplaatst. Mededeeling verdient nog het feit, dat al deze stichtingen geheel door de particuliere liefdadigheid onderhouden worden: er wordt geen enkel subsidie van overheidswege ontvangen.

Wat de oorzaken der blindheid aangaat, zoo is slechts een klein deel der blinden — niet meer dan $2^1/_2$ procent — met dat gebrek ter wereld gekomen. Veel grooter is echter het aantal van hen, die van hunne geboorte af aan eene besmettelijke oogziekte lijden, welke zeer vaak tot blindheid voert. In de laatste jaren is men er op bedacht, de oogen van pasgeboren kinderen zoo spoedig mogelijk te onderzoeken, terwijl er in groote steden ook veel moeite wordt gedaan, om het armere deel der bevolking te overtuigen van de noodzakelijkheid, zoo spoedig mogelijk de hulp van een geneeskundige in te roepen.

Het ontbreken van het gezichtsvermogen oefent een sterken invloed op de geestelijke ontwikkeling van het kind. Het ziende kind schept, hoe ouder het wordt, steeds meer behagen in beweging, in kruipen,

loopen, springen. Het blinde kind komt al spoedig tot de ervaring, dat beweging gevaarlijk is en went er zich dus aan, te blijven, waar het is. Wijl het echter geen gezichtsindrukken ontvangt, moet het al zijne kennis van de buitenwereld opdoen door middel van het gehoor en den tastzin. Deze beide zinnen worden daardoor bij den blinde veel meer geoefend dan bij den ziende. Door de veel grootere aandacht, die de blinde geeft aan het geluid, onderscheidt hij veel fijnere verschillen dan de ziende. De menschelijke stem vooral wordt door den blinde met groote opmerkzaamheid waargenomen; wat de gelaatsuitdrukking is voor den ziende, dat is het stemgeluid voor den blinde. Ook de richting van het geluid wordt door den blinde veel scherper waargenomen dan door den ziende. Het is gebeurd, dat bij sterken mist een blindengeleider den weg niet meer vinden kon, maar de blinde de rol van geleider overnam en den ziende veilig thuis bracht.

Op die grootere ontwikkeling van het gehoor berust wat men wel eens den zesden zin der blinden heeft genoemd, het ruimtegevoel. Wij, zienden, letten er gewoonlijk niet op, dat de klank onzer voetstappen verschilt, naar gelang wij op meer of minder afstand van een rij huizen loopen, evenmin als wij de verandering gewaar worden, welke dat geluid bij het passeeren van eene dwarsstraat ondergaat. Al deze kleine verschillen echter treffen de opmerkzaamheid van den blinde. Niet onwaarschijnlijk, dat hier eene huidgewaarwording medewerkt, welke door de veerkrachtige trilling der luchtdeeltjes ontstaat. Als toch twee vaste lichamen elkander met zekere snelheid naderen, wordt de lucht, die zich daartusschen bevindt, een oogenblik verdicht, wat zich door eene kleine vermeerdering van drukking, van weerstand, openbaart, veel te gering, om door den ongeoefende te worden waargenomen, maar groot genoeg, om den blinde, die zich van der jeugd af geoefend heeft, te waarschuwen. Hevige wind en een aanhoudend eentonig geruisch zijn voor dat ruimtegevoel in hooge mate hinderlijk.

De opvoeding en het onderwijs der blinden steunt geheel en al op de hooge ontwikkeling, welke de gehoor- en de tastzin bereiken kunnen. Men zou kunnen zeggen, dat bij den blinden leerling de oogen worden vervangen door de handen. De vingertoppen voelen de hoog gedrukte letters, zoowel als de stippen en strepen van de voor dat doel vervaardigde landkaarten. Lezen doen de blinden gewoonlijk niet met onze gewone letters, maar met een eenvoudiger alphabet, uitgedacht door Louis Braille, die, zelf blind, leeraar was aan het Blindeninstituut te Parijs. Voortdurend worden allerlei boeken in dat Braille-schrift overgebracht; zelfs bestaat er op het oogenblik een tijdschrift — *De Blindenvriend* geheeten — dat geheel op die wijze geschreven wordt.

Om de blinden voor te bereiden, later zooveel mogelijk eene zelfstandige plaats in het maatschappelijk leven in te nemen, bevlijtigt men zich in de blindeninstituten, de leerlingen eenig handwerk aan te leeren. Vlechten, knoopen, breien zijn de meest geschikte bezigheden, en zeer opmerkelijk is de kunstvaardigheid, welke daarin door

blinden kan bereikt worden. Daarnaast staat de opleiding in de muziek. Vele blinden toch blijken een goed ontwikkeld muzikaal gehoor te bezitten. Orgel- en pianospel wordt dan ook in alle blindeninstituten druk beoefend. Ook tot pianostemmers worden er velen opgeleid.

Laat ons hier ten slotte nog bijvoegen, dat tijdens de Parijsche Tentoontoonstelling in 1878 een Congres werd gehouden van Blinden-onderwijzers, hetwelk sedert dien tijd door verschillende andere gevolgd is. Het vijfde congres kwam in 1886 te Amsterdam bijeen.

Litteratuur. Q. Jos. Cappron, *De blinden.* Geschiedkundige, wetenschappelijke en methodische verhandeling. Antwerpen. P. A. Dufaur, *Essai sur l'état physique, moral et intellectuel des aveugles.* Parijs 1837. J. H. Meijer, *Iets over blinden-onderwijs* (Eigen Haard 1879). H. J. Lenderink, *Over de leer der levensfunctiën van enkele organen der blinden*, 1897; Id., *De blinden in Nederland en hunne toekomst;* Id. *De eerste opvoeding van het blinde kind in het huisgezin.* Voorts de verschillende Verslagen van het Blinden-instituut te Amsterdam, van de Prins-Alexanderstichting en van de Congressen van Blinden-onderwijzers.

Bond van Nederlandsche Onderwijzers. Deze vereeniging is na het Nederlandsch Onderwijzers-Genootschap de grootste onderwijzers-vakvereeniging in ons land. Hoewel de Bond reeds vijf en twintig jaar bestaat, is het eerst in het laatste tiental jaren, dat hij den tegenwoordigen omvang verkregen heeft.

Volgens art. 1 der Statuten is het doel: „langs wettigen weg en door gepaste middelen de belangen te bevorderen van het onderwijs en de onderwijzers". Daar volgens art. 3 alleen onderwijzers en onderwijzeressen, die niet aan het hoofd eener school staan, tot het lidmaatschap worden toegelaten, is het geen wonder, dat de Bond zich voornamelijk de belangen der niet-hoofden aantrekt. Toch zijn van de voordeelen, die de verschillende instellingen van den Bond verschaffen, de schoolhoofden niet uitgesloten.

Alvorens evenwel iets nader omtrent deze instellingen te melden, zij hier een en ander uit de geschiedenis aangestipt. De oorspronkelijke naam der Vereeniging was: Nederlandsche Openbare Hulponderwijzers-Vereeniging. Zij werd den 7den November 1874 te Amsterdam opgericht met aanvankelijk 4 afdeelingen en ongeveer 250 leden, waarbij aan J. F. Orbaan van Amsterdam het voorzitterschap werd opgedragen.

Reeds in de eerste jaren bleek, dat bij het streven der Vereeniging de strijd voor meerderen invloed van den hulponderwijzer op den gang der schoolzaken eene voorname plaats zou innemen. Dit punt kwam toch herhaaldelijk op de afdeelings- en algemeene vergaderingen ter sprake en leidde zelfs tot de uitgave van eene brochure: „*De verhouding van hoofd- en hulponderwijzer*" van de hand van het Rotterdamsche lid J. S. Vervueren en uitgegeven bij J. J. H. Rothmeyer te Rotterdam.

Verder gaf de voorbereiding van eene nieuwe wet op het Lager

Onderwijs, destijds in de Tweede Kamer in vollen gang, het Bestuur herhaaldelijk gelegenheid zich met adressen tot de Regeering te wenden. En dat b.v. de naam *Hulp*onderwijzer uit de wet verdween, is voornamelijk aan het werken der Vereeniging te danken. Ondertusschen was het aantal afdeelingen en leden langzaam vermeerderd, maar het zou blijken, dat de aanvankelijke uitwerking van de wet-Kappeyne in het nadeel der Vereeniging was; immers door den onderwijzersnood gingen de salarissen alom in de hoogte en door het aantal nieuwe scholen, dat benoodigd was, kwamen er een groot aantal plaatsen voor schoolhoofd beschikbaar, waardoor bijna alle onderwijzers, die de hoofdakte behaalden, al spoedig geplaatst werden. Onder deze omstandigheden was er van een opgewekt vereenigingsleven geen sprake: het aantal afdeelingen slonk meer en meer en welhaast waren alleen Amsterdam en Rotterdam met ongeveer 200 leden over. Tot ontbinding kwam het evenwel niet.

In 1887 en '88 begon zoowel in de tweede als in eerste afdeeling een streven te komen om meer op practisch gebied in het belang der onderwijzers te gaan werken, in de eerste plaats voor betere salarieering, maar ook voor andere punten. Na eenige kwesties werd een nieuw bestuur gekozen en werden zoowel in het afdeelingsbestuur te Amsterdam als in het Hoofdbestuur H. Tegelaar tot voorzitter en G. Severijn tot secretaris aangewezen.

Van dien tijd af begon een nieuw leven voor de Vereeniging. In 1889 sloten zich voor het eerst weer eenige (vijf) nieuwe afdeelingen bij de twee nog bestaande aan. Toen werd de behoefte aan een afzonderlijk Hoofdbestuur gevoeld; het zou te Amsterdam gevestigd zijn en uit vijf leden bestaan. Tevens werd besloten, dat de Vereeniging, die in 1880 reeds van naam veranderd was en den langademigen van Nederlandsche Openbare Onderwijzers- en Hoofdonderwijzersvereeniging verkregen had, opnieuw verdoopt zou worden en wel als Bond van Nederlandsche Onderwijzers voortaan voor het voetlicht zou treden.

In de eerste circulaire, die het nieuwe Hoofdbestuur tot de nietaangesloten collega's richtte, kwam al dadelijk uit, dat naast de salariskwestie de vraag naar meerderen invloed van den klasse-onderwijzer een der voornaamste punten van het program van actie zou zijn. Veel verzet van de zijden der schoolhoofden en van tal van autoriteiten vloeide daaruit voort, doch rusteloos ging het Hoofdbestuur verder met zijn propaganda en het gevolg was, dat allerwegen nieuwe afdeelingen verrezen, zoodat aan het einde van 1890 er reeds 20, aan het einde van 1891 70, aan het einde van 1892 120 afdeelingen waren, en ook na dien tijd, een kleinen achteruitgang in 1894 uitgezonderd, bleef het aantal afdeelingen en leden steeds stijgende, zoodat op 31 December 1900 de Bond uit 176 afdeelingen en 6055 leden bestond.

Om nu een verder oordeel over het werken van den Bond te vormen, zal het voldoende zijn het Programma over te nemen, dat voor het eerst op de Algemeene Vergadering van 1890 werd vastgesteld en dat, van tijd tot tijd aangevuld en gewijzigd, nu als volgt luidt:

a. Verbeteringen van de salarissen der onderwijzers.

b. Verkrijging van een meer zelfstandige positie van den onderwijzer in de school, in dien geest, dat de regeling der schoolzaken, genoemd in art. 21 der Wet op 't Lager Onderwijs, plaats hebbe door het personeel der school.
(*Aldus gewijzigd in de Alg. Verg. van 1899*).
Verkrijging van een meer zelfstandige positie in de Maatschappij.
c. Verbetering van de opleiding tot onderwijzer.
d. Verkrijging van een betere wet op den leerplicht.
(*Aldus gewijzigd in de Alg. Verg. van 1900*).
e. Verkrijging van een pensioenfonds voor onderwijzersweduwen en -weezen.
f. Verder verwijdering uit de Wet op het Lager Onderwijs van alles wat schadelijk is voor den onderwijzer of het onderwijs, en opneming van datgene, wat kan worden geacht in 't belang te zijn van den onderwijzer of het onderwijs.
g. Het Hoofdbestuur wordt opgedragen, zich tot de Regeering te wenden met het verzoek, om van Overheidswege voeding en kleeding te verkrijgen voor die schoolgaande kinderen, welke geacht worden, het noodig te hebben.
(*Aangenomen in de Alg. Verg. van 1892*).
h. Verkrijging van algemeen kosteloos onderwijs en dit op gemengde scholen.
(*Aangenomen in de Alg. Verg. van 1899*).

Over de wijze van werken geeft het onderstaande Strijdplan eenige inlichtingen:

A. I*a.* Algemeene, gelijktijdige adresbeweging door het Hoofdbestuur aan de Regeering en aan de Gedeputeerde Staten der provinciën.
I*b.* door de afdeelingen aan de besturen van die gemeenten, waar leden der afdeelingen werkzaam zijn en voor zooverre het Rijksscholen betreft aan de Regeering.
De afdeelingen blijven, wat den inhoud der adressen betreft, vrij.
II. Adresseeren, zooals het tot nu toe gebruikelijk is. Deze adresbewegingen kunnen worden verbonden met:
1. vergaderingen, tot welker bijwoning de verschillende autoriteiten worden uitgenoodigd;
2. bezoeken aan autoriteiten en aan leden van Kamer, Gedeputeerde Staten, Raad en Regeering;
3. bespreking van de zelfstandigheid van den klasseonderwijzer, pensioneering, salariëering enz. op de arrondissementsvergaderingen;
het aanwenden van alle middelen om corporaties, in betrekking staande tot het onderwijs, te bewerken in den geest van den Bond.

B. I. Het houden van vergaderingen, waartoe alle onderwijzers toegang hebben, en schoolautoriteiten, leden van den gemeenteraad, Kamerleden en de ouders der schoolgaande kinderen kunnen worden uitgenoodigd.
II. Het dienstbaar maken van de pers.

III. Het samenwerken met andere vereenigingen, bijv. vereenigingen van gemeenteambtenaren.

C Boycotten van die gemeenten, welke de belangen van onderwijs en onderwijzers schaden of niet voldoende behartigen.

D Het meedoen aan verkiezingen door de afdeelingen, niet alleen voor leden van de Tweede Kamer, maar ook voor die van de Provinciale Staten en van den Gemeenteraad, zij het alleen voor zooverre het betreft het vragen van inlichtingen aangaande het onderwijs.

Dat de Bond succes op zijn streven heeft gehad, blijkt uit de invoering van verplichte schoolvergaderingen in verschillende gemeenten van ons land; uit de invoering van salarisregelingen naar dienstjaren in dezelfde of andere gemeenten; uit de meerdere waarde, die langzamerhand ook door autoriteiten aan het oordeel der klasseonderwijzers gehecht wordt; aan het feit, dat het voornamelijk met de gelden en de werkkrachten van den Bond gelukte, een der Hoofdbestuurders in 1897 een zetel in de Tweede Kamer te verschaffen.

Een groot deel van dien invloed is zeker ook daaraan te danken, dat de beginselen van den Bond onafgebroken gepropageerd worden in het weekblad *De Bode*, orgaan van de Vereeniging, dat wekelijks in 6600 exemplaren bij leden en niet-leden verspreid wordt. Alle gevallen van onbillijke behandeling van onderwijzers worden daarin zooveel mogelijk publiek gemaakt, om zoodoende de openbare meening ten gunste der onderwijzers te bewerken.

Met een enkel woord over de instellingen van den Bond worde dit artikel besloten. In de eerste plaats dient daarbij genoemd te worden de *Weerstandskas*. Deze werd ingevolge besluit der Vergadering van 1891 ingesteld. Het doel is een fonds te vormen, uit welks middelen:

a. onderwijzers, onderwijzeressen en hoofden, die bij bevordering gepasseerd werden, die niet overeenkomstig eigen verzoek werden ontslagen en wier ontslag niet een gevolg is van ziekte of van het bepaalde in art. 24 der Wet op het L. O. van 17 Augustus 1878, *kunnen* ondersteund worden;

b. de kosten kunnen gedekt worden, die 't Hoofdbestuur maken moet bij zijn pogingen om passeering bij bevordering of 't ontslag van de in *a.* genoemde personen te voorkomen;

c. de kosten kunnen gedekt worden, om in buitengewone gevallen tot verhooging der onderwijzerstraktementen te geraken;

d. onderwijzers kunnen ondersteund worden, die door ziekte verhinderd worden, hunne betrekking waar te nemen, in zooverre deze steun dienen kan om het ontslag te voorkomen.

In tal van gevallen is het 't Hoofdbestuur gelukt door eene krachtige actie, bekostigd uit deze kas, het ontslag van onderwijzers te voorkomen, of waar het reeds gegeven was, dit te doen vernietigen. Bij vele gelegenheden werd ook voor zieke onderwijzers geheel of gedeeltelijk uit deze kas een plaatsvervanger betaald; terwijl al wat het Hoofdbestuur moet uitgeven aan reiskosten enz. voor dergelijke gevallen uit deze kas bekostigd wordt. Uit den aard der zaak moet heel wat ge-

heim blijven van de verrichtingen van het Hoofdbestuur in dezen, maar toch heeft het voortdurend werken in dit opzicht gemaakt, dat gezegd mag worden, dat tegenwoordig geen onderwijzer en bijna ook geen hoofd zich in moeilijkheden zal bevinden, of hij zal zich wenden tot het Hoofdbestuur van den Bond, om dat college zijn zaak in handen te geven.

Eene tweede instelling van den Bond is de *Ondersteuningskas*, waarvan het doel het best blijkt uit de volgende overeenkomst, met de Hoofdcommissie van het Ondersteuningsfonds van het N. O. G. aangegaan.

I. Ondersteuning van hen, die weduwen en weezen *verzekeren* willen: geheel voor het Ondersteunings*fonds*.

II. Ondersteuning van onverzorgd achtergelaten Oonderwijzersweduwen;
onderzoek en voortdurende steun geheel aan het Ondersteunings*fonds* — zoo noodig — inzonderheid voor een steun in eens — met hulp van de Ondersteunings*kas*. (Bond en Genootschap zullen, waar dat pas geeft, er op wijzen, dat men — zoolang het Rijk geen pensioen geeft — met behulp van I., de gevallen onder II. voorkomen moet).

III. Ondersteuning voor herstel van zieken:
onderzoek aan de Ondersteuningskas (die hiervoor bij het Ondersteuningsfonds aankloppen, worden naar de Ondersteuningskas verwezen; zoo noodig springt hier 't Ondersteuningsfonds bij).

IV. Ondersteuning bij ontslag door ziekte — als III.

V. Ondersteuning bij ontslag volgens art. 24 (opheffing van de school, vermindering van het aantal kinderen):
onderzoek en uitkeering aan de Ondersteunings*kas*.

VI. Ondersteuning aan noodlijdende onderwijzers:
onderzoek en uitkeering geheel aan het Ondersteunings*fonds*.

Deze kas werd eerst bij besluit der Algemeene Vergadering van 1898 ingesteld en trad 1 Maart 1899 in werking. Tot 31 December 1899 werden reeds 29 ondersteuningen gegeven, waardoor o. a. 11 collega's tot een verblijf in het buitenland in staat gesteld werden en wel negen te Davos.

De gelden voor beide kassen worden behalve uit vrijwillige bijdragen gevonden door een deel der contributie daaraan af te staan. Daar nu de contributie naar draagkracht geheven wordt, betaalt ieder in deze kassen dus ook een deel zooveel mogelijk overeenkomstig zijn vermogen.

Eene instelling, die alleen voor de leden geldt, is het *Informatiebureau*, dat door middel van de Hoofdbestuurders, die elk een bepaald gedeelte des lands voor hun rekening hebben, informaties geeft omtrent vacante plaatsen en wel betreffende de volgende punten:

a. Salariëering (regeling, uitbetaling enz.); *b.* Bevorderingsstelsel; *c.* Aantal kinderen en onderwijzers (klasse-indeeling); *d.* Levensstandaard; *e.* De opvatting van 't Hoofd der school en van de autoriteiten omtrent de zelfstandigheid der onderwijzers; *f.* De opvatting van 't Hoofd der school en de autoriteiten omtrent het houden van schoolvergaderingen; *g.* Termijn van ontslag; *h.* Inrichting schoolgebouw; *i.* Regeling der

schooltijden; *j.* Gelegenheid tot voortzetting der studie; *k.* Benoeming uit een voordracht van minder dan drie personen; *l.* Gelegenheid voor bijverdiensten; *m.* Godsdienstige gezindheid der meerderheid in de gemeente; *n.* De vrijheid van den onderwijzer in 't uiten zijner meeningen; *o.* Gezindheid van gemeentebesturen en schooltoezicht ten opzichte van 't openbaar onderwijs.

Dat deze instelling door de leden zeer gewaardeerd wordt, behoeft geen betoog.

En nu nog iets over eene instelling, die op dit oogenblik nog wel niet geheel gereed is, maar die toch weldra voltooid zal zijn, nl. het *Herstellingsoord voor Nederlandsche Onderwijzers.* In de Algemeene Vergadering van 1897 werd aan het Hoofdbestuur opgedragen te onderzoeken, of het mogelijk zou zijn, te komen tot eene stichting als boven genoemd. Het Hoofdbestuur benoemde daartoe eene commissie uit zijn midden, bestaande uit de leden M. C. J. H. Cramerus, G. Severijn en Ph. van der Vos, welke commissie in korten tijd de toezegging kreeg van ongeveer 30.000 gulden alleen van den kant der onderwijzers. Toen dit bleek onvoldoende te zijn, werd ook bij particulieren aangeklopt en nogmaals bij de onderwijzers, zoodat ten slotte een kapitaal van ongeveer 53.000 gulden bijeen was.

Den 9den September 1899 werd te *Lunteren* (gem. *Ede*) de eerste steen gelegd van het gebouw, dat voor een som van ruim 50.000 gulden naar de plannen van den bouwkundige C. H. Eldering door den aannemer Joh. Mekking gebouwd is. Op dit oogenblik is het gebouw voltooid. Er zijn 35 patientenkamers in, op twee na alle voor één persoon. Het gebouw is 68 Meter lang, is geheel electrisch verlicht en door centrale verwarming te allen tijde bewoonbaar.

De grond, waarop het staat, is door verschillende eigenaren te Lunteren aan den Bond kosteloos afgestaan, terwijl op een terrein van ongeveer honderd H.A. er omheen het servituut van vrije wandeling voor de verpleegden gevestigd is.

Het doel is herstellende zieken, zenuwzwakke en rustbehoevende onderwijzers en hun familieleden tegen een lagen premieprijs op te nemen. Het gebouw werd 30 Juli 1900 onder groote belangstelling in tegenwoordigheid van zijne Excellentie den Minister van Binnenlandsche Zaken en vele andere autoriteiten feestelijk geopend.

In de zomermaanden had het voortdurend een druk bezoek, doch ook gedurende den winter waren steeds een acht- à tiental patienten aanwezig.

Hoe het beheer zal gevoerd worden, is nog niet beslist uitgemaakt. Hoogstwaarschijnlijk zal dit geschieden in samenwerking met het N. O. G.

Amsterdam. TH. M. KETELAAR.

Bouman (Harmannus) (1822—1899). Onder de Nederlandsche opvoedkundigen, die in de laatste halve eeuw de methodiek eene belangrijke schrede vooruitbrachten en de paedagogiek ernstiger leerden beoefenen, bekleedt Harmannus of Herman Bouman eene voorname plaats.

Hij was een waardig discipel van Brugsma en op zijne beurt een geliefd meester van velen. „Niet alleen heeft hij onmiddellijk door zijne persoonlijkheid een heilzamen invloed geoefend, indirect is hij het onderwijs van geheel Nederland ten zegen geworden: èn door zijne leerlingen, waarvan zoovelen zich in hoogere of lagere betrekkingen gunstig onderscheiden èn door zijne boeken, die leidend of hervormend hebben gewerkt en nog werken" [1]).

Harmannus Bouman, van welgezeten boerenafkomst, zag 19 April 1822 te Groningen het levenslicht en overleed te Amsterdam 17 October 1899. Zijne opleiding tot onderwijzer genoot hij aan de kweekschool zijner geboortestad. Op den vereischten leeftijd verkreeg hij achtereenvolgens den 4en, 3en en 2en rang. Na geloot en zijne militieplichten te hebben vervuld, werd hij ondermeester te Sappemeer en daarna onderwijzer aan de leerschool onder Brugsma te Groningen, waar hij nu gelegenheid vond tot het bijwonen van enkele academische lessen van de professoren Van Hall, Van Swinderen en Hofstede de Groot. Vervolgens werd hij na vergelijkende examens, eerst hoofdonderwijzer in het kleine Sellingen en na negen maanden in het welvarende Beerta. Daar werkte hij van 1846—1876 met groote toewijding aan de vorming der jeugd en de ontwikkeling der bevolking.

Dit geschiedde met zooveel vrucht, dat in 1859 aan zijne school de eerste Normaallessen in de provincie Groningen verbonden werden, die de inspecteur van Drente, Dr. Nassau als voorbeeld ter navolging aanprees. „Leerlingen uit die dagen en niet het minst de onderwijzers, die aan de school met hem samenwerkten en de kweekelingen der Normaalschool, die, naar de wijze van die dagen, gedurende het schoolonderwijs op de banken der hoogste klasse plaats namen, herinneren zich nog levendig zijn boeiend onderwijs; — de frischheid van toon, de helderheid van voorstelling, de paedagogische en methodische takt, in één woord de groote onderwijskunst, het ongewone talent om in elk vak degelijk ontwikkelend onderwijs te geven, maakte, dat de jongelieden bewonderend tot hem opzagen en dat bij allen uit dien tijd eene ongeveinsde vereering van den „meester" is gebleven" [2]).

De dertig jaren te Beerta vormen eene zegenrijke periode in Bouman's leven en streven [3]). Na het verkrijgen van de acte voor wis- en zeevaartkunde in 1856 en van den 1en rang in het volgend jaar, schreef hij in 1858 zijne „Vormleer in de lagere school", een methodisch werkje, dat 9 drukken beleefde en waarop 2 stukjes „Vormleer in opgaven en oefeningen" volgden. Met den bekenden toonkunstenaar, Worp, die zijne paedagogische inzichten deelde, schonk hij een boekje

1) C. Abels. Bij het portret van Bouman in 't Bijv. van 't „Schoolblad", 8 October 1895.

2) Mededeeling in het „Nieuwe Schoolblad", 3 April 1897.

3) Daarover en inzonderheid over de Normaalschool vindt men belangrijke bijzonderheden in de degelijke biografie van H. Bouman door diens leerling en vriend C. Abels in het Verslag der 43ste jaarlijksche vergadering der Vereeniging voor Paedagogiek, 1900.

met liedjes voor twee stemmen. Ook kwam in 1867 bij de firma Wolters zijne leerwijze voor het aanvankelijk lezen in het licht, waarover straks nader en leverde hij in 1869 met prof. Salverda de „Schoolbode", die in 1870 vereenigd werd met het bekende tijdschrift „Pestalozzi"; twaalf jaargangen zijn er van verschenen. Inmiddels verzamelde hij bouwstof voor zijn Handboek tot beoefening der leer van opvoeding en onderwijs, waarvan de schets hem zelf jaren lang tot leiddraad diende. Het 1e deel verscheen op het einde van 1877 onder den titel: „Opvoeding en onderwijs gegrond op des menschen lichamelijke en geestelijke ontwikkeling"; het gaat uit van de stelling van Dr. K. Schmidt: „de Paedagogie is niet anders dan eene toepassing van de anthropologie."

Het 2e deel, dat zich met de methodische beginselen van het onderwijs zou bezig houden, is onvoltooid gebleven. Toch heeft hij bereikt [1]), wat hij als hoofddoel voor de samenstelling in het voorbericht van het 1e deel te kennen gaf. „Het moge vooral bewerken, dat aan de beoefening van opvoeding en onderwijs voortaan eene ruime plaats worde gegeven bij de opleiding van jongelieden tot den onderwijzersstand, en dat de Nederlandsche volksonderwijzer worde opgewekt tot eene voortgezette studie van de wetenschap, die vooral voor hem van zoo uitmuntend belang is." Later gaf hij nog: Handleiding tot de kennis van opvoeding en onderwijs" en „Paedagogiek der lagere school, in korte stellingen", beide, evenals zijn hoofdwerk, bij de firma Wolters uitgekomen. Vermeldenswaard is nog zijne rede: Comenius, de Grondlegger van het hedendaagsche Volksonderwijs, gehouden in de Comeniusvergadering te Amsterdam, Maart 1892 en opgenomen in „De Wekker". Intusschen was Bouman in 1876 tot uitgebreider werkkring geroepen. Het Amsterdamsche gemeentebestuur benoemde hem tot directeur der op te richten gemeentekweekschool voor onderwijzers en onderwijzeressen; de eerste van dien aard in ons land. „Het heerlijk arbeidsveld voor den gelukkigen zaaier van de nieuwe denkbeelden, voorspelde eene schoone toekomst aan de hoofdstad des rijks; — de examens voor de hulp- en hoofdacte ondergingen den invloed van den waardigen man — (en) de avondlessen verbonden aan de kweekschool, gaven eene nooit gekende gelegenheid om ijverige jonge onderwijskrachten te helpen aan algemeene ontwikkeling [2]). Ruim 20 jaar bestuurde Bouman „zijne kweekschool." Op 31 Maart 1897 werd hij op plechtige wijze onder dankbetuiging voor de bewezen diensten ontslagen. Eene eigenaardige hulde voegden daarbij de leerlingen en oudlingen der Kweekschool, benevens de leeraren, oud-leeraren en het personeel der leerschool. Eene som van ƒ 600, door hen bijeengebracht, bestemden zij tot een „Boumansfonds", om jaarlijks uit de baten

---

[1]) „De geschiedenis der paedagogische wetenschap zal van hem opteekenen, dat hij haar trouw heeft gediend en het aantal beoefenaren deed toenemen". Toespraak bij de begrafenis door C. H. den Hertog.

[2]) C. H. de Jong in 't Vaktijdschrift voor onderwijzers door Bigot, Holtzappel en Schrender, 3e jaarg., 5e afl. 15 Nov. '99.

daarvan éen of meer kweekelingen bij hun vertrek te beloonen [1]).
Derdehalf jaar genoot de onvermoeide Bouman de hem verleende rust, toen hij Dinsdag 17 October 1899 plotseling aan eene hartkwaal overleed, „die hem niet had belet Zondag te voren nog ijverig deel te doen nemen aan de bestuursvergadering der „Paedagogische Vereeniging [2]). Tot die vereeniging, die hem lief was, behoorde hij sinds 1860. Hij was voorts honorair lid van het N. O. G., bestuurslid der Levensverzekeringmaatschappij en éen der oprichters van het Schoolmuseum. De Maatschappij der Nederlandsche letterkunde te Leiden telde hem onder hare leden en in die hoedanigheid leverde hij in 1885 een Levensbericht van den Inspecteur S. Blaupot ten Cate. De Regeering verleende hem eerst de „Eikenkroon" en later in 1896 de ridderorde van den „Nederl. Leeuw". De Eikenkroon verwierf hij in 1868 voor zijne bemoeiingen bij het oprichten van het monument te Heiligerlee.
Bouman is ook hoofdbestuurder geweest, zoowel van de Maatschappij „Tot Nut van 't Algemeen" als van „Volksonderwijs". Naar aanleiding van de voordrachten te Berlijn van den Deenschen officier Clauson Kaas, waarop Mr. A. Kerdijk de aandacht vestigde, werd hem in 1878 door laatstgenoemde vereeniging opgedragen, een persoonlijk onderzoek in Denemarken en Zweden te doen naar de inrichting en werking van het onderwijs, dat daar in „handenarbeid en tot bevordering van huiselijke vlijt" werd gegeven." In een uitvoerig zaakrijk Verslag [3]) deelde hij zijne bevindingen mede, waarvan de conclusie luidde: „dat ook bij ons de lagere school ontwikkeling en leiding der leerlingen eischt met het oog op hunne maatschappelijke bestemming, dat ook hier de oefening van hoofd en hand kan samengaan en, naast de uitsluitend intellectueele richting van het onderwijs eene richting naar het practische leven moet worden gevolgd [4]). Tengevolge hiervan begonnen „Volksonderwijs" en 't „Nut" [5]) pogingen aan te wenden tot het in het leven roepen van cursussen in handenarbeid voor onderwijzers en sedert werden op enkele scholen proeven genomen, die eene uitgebreider toepassing voorspellen, nu de Regeering hare aandacht aan de zaak wijdt.
Ook voor landbouw en nijverheid is Bouman nuttig werkzaam geweest. Hij schreef met M. Leopold het leesboek: „De Nederlandsche landhuishouding", bezorgde herdrukken van Stratemeijer's handleiding:

---

[1]) „Ter Herinnering aan de gemeente-kweekschool voor onderwijzers en onderwijzeressen te Amsterdam", aangeboden door den aftredenden directeur H. Bouman. 1897, Groningen, Wolters.

[2]) C. Otter: „Harmannus Bouman" in de maandelijksche revue (N⁰. 12 v/d 1en jaarg. 1899) van wat in de vak- en andere bladen en tijdschriften wordt geschreven over Onderwijs en Opvoeding. Redacteur C. Otter, uitgever D. Mijs te Tiel.

[3]) Voorkomende in de „Bode" van „Volksonderwijs" 1879, I.

[4]) C. Otter: „Harmannus Bouman" in de Maandelijksche revue (N⁰. 12 v/d 1en jaarg. 1879).

[5]) In de „Volksalmanakken" der Maatschappij leverde Bouman, behalve een paar versjes, de artikelen: „In de huiskamer", 1884 en „De oefening van de hand", 1882

„Het Plantenrijk als voorwerp van aanschouwing" en gaf twee lezingen in het licht onder den titel: „Het Schoolverbond en de arbeidersvraag."

Hoe verdienstelijk Bouman in dit en ander opzicht ook moge zijn, het meest bekend nochtans is hij door zijne analytisch-synthetische leesleerwijze, waarvan wij reeds gewaagden en die hij zelf de aanschouwelijke leesleerwijze heette, omdat zij aansluit bij de aanschouwingsoefeningen. Zij was, in navolging van den schooldirecteur Vogel te Leipzig, de eerste normaalwoordenmethode in ons land en hoewel eerst later in het licht verschenen, reeds sedert 1860 in zijne school beproefd. De beschouwing van een *voorwerp* leidt tot het vormen van eene voorstelling; deze wordt vastgeknoopt aan den *naam*, die in enkelvoudige spraakklanken is te ontbinden en uitgedrukt in het zichtbare *woord*, dat uit letters bestaat." Die elementen der taal bracht hij samen tot een klein aantal grondwoorden, de namen van zeer bekende voorwerpen, die tevens tot aanschouwingsoefeningen kunnen dienen. Daarom gebruikte hij 12 platen ter afbeelding van roos, peer, hoed, pen en pot, zaag, muur, vat, juk en korf, bijl, schip, wieg, deur. Bij de behandeling dier platen hield hij de volgende oefeningen: 1e aanschouwingsoefening, 2e spreekoefening, 3e het leeren van het letterteeken, 4e leesoefening, 5e vertelling, 6e van buiten leeren van versjes, 7e zingen en 8e schrijfoefening. Hierbij behooren 5 leesboekjes, waarvan het 1e reeds den 35sten en het 2e den 34sten druk beleefde; te zamen heeten zij: „Het gulden kinderboek". Van de handleiding dezer „Eerste trap van het leesonderwijs" bestaat een 6e druk. Om aan eenige gegronde opmerkingen te voldoen en het hoofdbeginsel zijner methode, het kind dadelijk te doen lezen, beter te laten uitkomen, gaf Bouman in 1880 eene omwerking onder den titel: „De eerste schooljaren" met 13 platen (haan, peer, kip, mes, doos, zus in de wieg, bijl, stoel, jas, vuur, mof, schoenen, deur) en 7 leesboekjes; het eerste werd reeds 9 maal en het 2e 10 maal gedrukt. De leesmethode van Bouman heeft die van Prinsen verdrongen en tot velerlei navolging gevoerd; men bezit meer dan 30 methodes van dergelijken aard.

Men noeme Bouman dus vrij een hervormer van het aanvankelijk leesonderwijs en vergete niet, dat hij door het bekend maken zijner acht oefeningen, die niet alle voor het lezen strikt noodig zijn, een gunstigen invloed oefende op den aard der leerstof voor de aanvangsklasse der lagere school. Het „Christelijk Schoolblad" achtte hem een sieraad van zijn stand.

Krommenie, October 1900. A. van der Plaats.

Brugsma (Berend) (1797—1868). „Op 6 Nov. 1869 verrees op de Zuiderbegraafplaats te Groningen een eenvoudig monument, waarop met gouden letters staat: Hulde aan den man, die zijn leven wijdde

aan de lagere school" [1]). Die man, bij zijn verscheiden door den Inspecteur S. Blaupot ten Cate een pilaar genoemd voor ons lager onderwijs was de edele, werkzame, kundige Brugsma, een autodidact en alchymist in den besten zin des woords, door zijne vereerders, „de Pestalozzi van Nederland" genoemd [2]).

Berend Brugsma zag 16 Sept. 1797 het levenslicht te Groningen. In 1808 verloor hij zijn vader, „een braaf, kordaat man", en op 14-jarigen leeftijd zijne moeder, eene zachtaardige, recht christelijke vrouw". Liefderijk opgenomen in den familiekring van een jeugdig vriend [3]) en voortgeholpen door den schoolopziener Prof. Th. van Swinderen, kon hij weldra aan den lust zijns harten gevolg geven en zich aan het onderwijzersberoep toewijden. Die veelvermogende Schoolopziener zag hem eens als 12-jarigen knaap aan een 20 tal van de jongste leerlingen der school onderwijs geven en van toen af nam hij hem in bescherming. Onder leiding van den onderwijzer J. Kuipers en terwijl hij om geldelijk voordeel op een notarieel kantoor werkzaam was, bekwaamde Brugsma zich in zijn vrijen tijd voor het beroep zijner keuze en reeds op 15-jarigen leeftijd verkreeg hij den 3en rang. Hij werd nu schrijver bij zijn weldoener, die niet alleen Schoolopziener, maar ook Inspecteur van de Groningsche hoogeschool was, en vergezelde dezen vaak bij zijne schoolbezoeken. In 1814 kwam hij aan het hoofd der Buurtschool te Euvelgunne nabij Groningen, waar hij in April van het volgend jaar, van wege het Nutsdepartement der stad, ook belast werd met het onderwijs aan kweekelingen. Op zijn 19den verjaardag opende hij te Groningen eene Bijzondere school der 2e klasse, in welke voortaan de Departementskweekelingen werden opgeleid. Omstreeks dien tijd verkreeg hij zijn 2en rang, later eene toelating voor de Fransche taal en vervolgens den 1en rang. Wegens zijn buitengewonen ijver en groote bekwaamheid benoemde de Hooge regeering hem in 1844 tot Broeder in de orde van den Nederlandschen Leeuw en in 1851 tot Schoolopziener, met welk ambt hij bijzonder was ingenomen. Tot Aug. 1861 bleef hij zijne dubbele taak van hoofdonderwijzer zijner bijzondere school en van hoofdonderwijzer der Departementskweekschool vervullen. De laatste inrichting werd na een 46-jarig bestaan opgeheven en door een Rijkskweekschool vervangen, waarvan hij tot zijn overlijden op 8 Sept. 1868 de onvermoeide directeur was. Vier jaar te voren, bij zijn 50-jarig jubilé als onderwijzer, ontving hij de groote gouden medaille van verdiensten. Brugsma heeft als practisch onderwijzer, als nauwgezet directeur der Groninger Kweekschool en als ijverig schoolopziener in het Noorden van ons land met

---

1) A. van der Plaats. Overzicht van de Geschiedenis van Opvoeding en Onderwijs in Nederland". Beknopte handleiding voor onderwijzers en kweekelingen, 1900. P. Noordhoff, Groningen.

2) Zie de 6e aflevering van „Pestalozzi", Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding, 1868: welke aflevering geheel aan het leven en de verdiensten van Brugsma is gewijd.

3) H. Bielevelt Wz., later gunstig bekend godsdienstonderwijzer te Utrecht, verbonden aan de Leerschool voor onderwijzers.

ongemeen rijken zegen gewerkt. Maar ook zijne opvoed- en onderwijskundige geschriften doen hem eene voorname plaats innemen onder de vaderlandsche opvoedkundigen omstreeks het midden der 19e eeuw.

Onder zijne paedagogische geschriften bekleedt zijn „Kort overzicht van de opvoeding door het onderwijs in de lagere scholen" de eerste plaats. Uitgegeven in 1835, werd het bij zijn dood in 1868 voor de 8ste maal bij A. L. Scholtens te Groningen uitgegeven. Geheel oorspronkelijk is het boek niet; de schrijver maakt gebruik van Duitsche bronnen, vooral van de opvoedkundige werken van Prof. Schwartz en Dr. W. Harnisch; het practische evenwel, dat er in voorkomt, is hoofdzakelijk eigen ervaring. Het verdient (nog) onze aandacht als het eerste eenigszins meer oorspronkelijke volledige handboek over de theorie van de opvoeding en het onderwijs, dat in onze taal verscheen. Brugsma gaat van de stelling uit, dat de mensch door de schoolopvoeding moet gevormd worden tot natuurwezen, wereldburger en kind van God. Het denkbeeld om door het onderwijs de opvoeding in de hand te werken, is sedert algemeen door de onderwijzers in ons vaderland omhelsd.

Een tweede opvoedkundig werk, in 1847 uitgekomen, heet: Opmerkingen en wenken betreffende onderwijs en tucht". Dit geschrift trok minder de algemeene belangstelling en werd daardoor niet herdrukt; ofschoon het voor zijn tijd belangrijk genoeg was. Het verloor te spoedig zijne actualiteit, omdat het niet van langdradigheid en eenzijdigheid is vrij te pleiten. Merkwaardiger zijn Brugsma's Opvoedkundige reizen. Door de Commissie van Toezicht op de Groninger kweekschool werd hij meermalen in staat gesteld, zijne korte vacantiën door te brengen met het bezoeken van scholen in ons land, België en Duitschland. Zoo leerde hij de meeste opvoedkundigen van naam uit zijn tijd persoonlijk kennen en dat was voor een opmerker als hij eene uitmuntende gelegenheid, om er winst mede te doen voor eigen vorming en betere opleiding van kweekelingen. Van sommige dier reizen gaf hij een Verslag in de „Bijdragen voor Onderwijs en Opvoeding", waarna ze ook afzonderlijk in het licht zijn gekomen. Zoo b.v.: „Brieven over eene reis naar Oldenburg, Bremen, Hannover en Osnabruck, met opmerkingen bijzonder ten aanzien van het lager onderwijs", 1836. „Opvoed- en onderwijskundige opmerkingen gemaakt op eene reize in de Pruisische Rijnprovinciën, het hertogdom Nassau en de vrije stad Frankfort a/d. Main", 1839. De „Paedagogische Reisherinneringen uit België verschenen als fragmenten in het „Nederlandsch tijdschrift voor onderwijs en opvoeding". Meer van godsdienstigen dan van paedagogischen aard is de „Onderwijzersspiegel, Wenken, lessen, spreuken en daden van eenige beroemde opvoeders, naar het Hoogduitsch", 1845.

Brugsma gaf *handleidingen* voor verschillende leervakken, nl. I in de aardrijkskunde: „Lees- en leerboek voor de hoogste klasse der lagere scholen", in vier afdeelingen: *a*. De provincie Groningen; *b*. Nederland; *c*. Europa en *d*. De Aarde. Een Atlas der geheele aarde voor school en huis',' in 24 kaarten, voltooide dien arbeid. Bij den dood des

schrijvers bestond van *a.* de 4e druk, van *b.* de 9e druk, van *c.* de 7e en van *d.* de 5e druk; van den Atlas met overzichten de 3e druk; II voor het allereerste onderwijs in de Algemeene geschiedenis: „Leesboek voor kinderen om hen met de voornaamste gebeurtenissen uit de Algemeene geschiedenis bekend te maken", in 2 stukjes; de 5e druk in 1868; III voor de beoefening van den zang: „Handleiding bij het Zangonderwijs in de lagere scholen", 1837; met muziek, 2e druk 1854; IV voor het onderwijs in de Nederlandsche taal: „Nederduitsche taalkunde, Aanvankelijk onderwijs in het Redekundig ontleden en in het vormen van voorstellen of volzinnen", 3e druk 1863. „Schetsen en Bouwstoffen voor schriftelijke opstellen", 1840; 3e druk in 1866; V voor het aanschouwingsonderwijs: Handleiding bij het gebruik van 40 platen bestemd om de kinderen voorstellingen te doen vormen van werkingen en eigenschappen", Groningen, Schierbeek, 1839; de 5e druk verscheen in 1868. Dit laatste werk is zeker met het „Overzicht van de Opvoeding, enz." het beste, wat Brugsma leverde. 't Is waar, „voor groote klassen zijn de platen te klein, maar overigens waren ze zeer geschikt, en de aanwijzing der behandeling in het handboekje is zeer goed" [1]). Dit handboekje werd zelfs in 1840 in het Duitsch vertaald.

Van beteekenis, hoewel niet zoo gewaardeerd, is de „Allereerste oefening in het rekenen voor jonge kinderen in Bewaarscholen, 1847; 2e druk pas in 1872. Dat boekje bevat een navolging van Grube, die in 1842 voor het eerst in Duitschland den concentrischen leergang bij het aanvankelijk rekenen streng toepaste en de eerste getallen één voor één volledig behandelde. Dat die leergang thans vrij algemeen in ons land gevolgd wordt, is te danken aan J. Versluijs, die in 1875 zijne bekende handleiding bij het rekenen met de getallen van 1 tot 10 uitgaf. Intusschen blijft aan Brugsma de eer, dat hij er de aandacht op vestigde.

Vermeldenswaard is nog: „Schetsen uit het Natuurleven", naar het Hoogduitsch, 1848; 5e druk 1865. „J. F. Schlez, Leesboek ter bevordering van den natuurlijken leestoon", 9e druk 1868. Bovendien zij hier herinnerd aan menig opstel in het „Tijdschrift voor onderwijzers", later Pestalozzi" en de „Bijdragen": o. a. aan de redevoeringen over: Pestalozzi en R. G. Rijkens, over „De invoering der Algemeene staatszorg voor het lager onderwijs in Nederland, de dankbare herinnering der Natie waardig", 1851; „Over natuur, mensch en schoone kunst als bronnen van het schoonheidsgenot voor den mensch"; enz.

Krommenie, November 1900. A. VAN DER PLAATS.

Bijbelsche Geschiedenis als leervak voor de lagere school. Een opvoedkundige van naam in ons land acht de stof, die de Bijbelsche geschiedenis voor het onderwijs leveren kan, om hare eenvou-

1) J. Versluijs. Geschiedenis van de Opvoeding en het Onderwijs vooral in Nederland, 4e gedeelte: de 19e eeuw; W. Versluijs. Amsterdam.

digheid en haar biografisch karakter bijzonder voor kinderen gepast. Het is volgens hem niet te loochenen, dat zij in hooge mate bevorderlijk kan zijn aan de zedelijke vorming der leerlingen.

Deze uitspraak zal bij velen instemming vinden. Zoowel aan de verstandelijke als aan de zedelijke vorming kan de Bijbelsche geschiedenis dienstbaar worden gemaakt.

Wanneer men de waarde van eenige leerstof voor de verstandelijke vorming wil nagaan, onderzoekt men, of waarneming op den voorgrond kan staan, of de leerstof een groot aantal voorstellingen en begrippen aanbrengt, of zij gelegenheid biedt om te oordeelen en of zij uit voorafgaande oordeelen besluiten leert trekken. Voorts gaat men na, of zij de phantasie vruchtbaar doet werkzaam zijn en dus den leerling het materiaal biedt om zich phantasiebeelden te vormen.

Ongetwijfeld zal de Bijbelsch-historische leerstof in hooge mate aan deze vereischten kunnen voldoen. Zij heeft dit eigenaardige, dat in de waarneming van al het zichtbare en stoffelijke, in de wereld der menschen en der natuur, in huisgezin en samenleving, in de verhouding van mensch tot mensch, overvloedige bouwstof gevonden kan worden om hoorders van den meest verschillenden leeftijd in staat te stellen den opbouwenden, samenstellenden arbeid der phantasie te verrichten. Eenerzijds verplicht ze daardoor den opvoeder, die de Bijbelsch-historische leerstof bij zijn onderwijs gebruiken wil, die veelsoortige waarneming vóór en bij dat Bijbelsch onderwijs zooveel mogelijk tot haar recht te doen komen, maar anderzijds is dan ook zekere alzijdigheid van kennis de vrucht van de goede methodische behandeling dezer leerstof. Opmerkelijk is het, hoeveel levensomstandigheden en verhoudingen binnen den kring van de waarneming en overdenking der leerlingen getrokken worden. En voorts mag er met een enkel woord op gewezen worden, dat de nationale letterschat ongetwijfeld meer toegankelijk is voor hen, die op de hoogte zijn der Bijbelsche historie en daardoor van zelf ook van de taal des Bijbels. Er zou mogen gezegd worden, dat die kennis eene der voorwaarden is voor het recht verstaan en het goed gebruik onzer Nederlandsche taal, zoodra ze zich even boven het alledaagsche verheft.

Van niet minder beteekenis is de Bijbelsche geschiedenis voor de zedelijke vorming. Deze vorming bedoelt toch den leerlingen een zedelijk inzicht eigen te maken en een dienovereenkomstig zedelijk handelen bij hen te voorschijn te roepen. Het onderwijs zal mede ten doel hebben hun een maatstaf van zedelijkheid in handen te geven, waarnaar zij eigene en anderer handelingen hebben te beoordeelen. Die maatstaf zal zeker wel geen andere kunnen zijn dan die der Christelijke zedenleer. Daarin zal het begrip van het goede, een begrip van zeer ruimen omvang, bestaan, dat men de leerlingen wil doen verkrijgen. Maar dat zal moeten gaan langs den weg van het concrete tot het abstracte, van de voorstellingen tot de begrippen, van de begrippen der deugden, elke op zich zelve, tot het begrip deugd, het begrip van het goede, aan het eind. De leerstof nu, die zich daartoe het best leent, is in de Bijbelsche historie vervat. En

daar zij evenzeer aanschouwelijk het kwade scherp tegenover het goede doet uitkomen, wint het aangebrachte begrip in helderheid en scherpte.

Hiermede zijn het belang en het doel van het onderwijs in de Bijbelsche geschiedenis aangegeven.

Voor de „Christelijke school” evenwel is hiermede niet genoeg gezegd. Voor haar heeft de Bijbelsche geschiedenis nog eene hoogere beteekenis. In den meest stelligen zin past zij het Schriftwoord: „alle Schrift is van God ingegeven” toe op de historiën, die in het Oude en het Nieuwe Testament vervat zijn. Zij staat op den grondslag van de historische betrouwbaarheid der Bijbelboeken. Die behelzen voor haar het Woord Gods, waarin Hij zich heeft geopenbaard. „Gij hebt van jongs af de Schriften geweten, die u wijs kunnen maken ter zaligheid”, is dan eene uitspraak, die Goddelijk gezag heeft. De leering en vermaning op grond dier Schrift zijn dan eene „leering en vermaning des Heeren”. Inderdaad wordt dan ook hierin het karakteristieke van het dusgenaamd Christelijk onderwijs aangegeven, dat op den voorgrond staat, dat God zich in de Schrift opzettelijk heeft geopenbaard op zulk eene wijze, als Hij langs geen anderen weg zou kunnen worden gevonden en gekend. Het valt dadelijk in het oog, dat dan de Bijbelsche leerstof eene geheel eenige beteekenis verkrijgt en alle zedelijk vermaan, met een beroep op de Schrift ten stelligste aangedrongen en gesteund, bindende kracht verkrijgt, als die onwraakbare historische betrouwbaarheid aanvaard wordt.

Ten aanzien van de *methode*, die bij het onderwijs in de Bijbelsche geschiedenis gevolgd wordt, kan opgemerkt worden, dat in hetgeen de leerlingen in hunne omgeving hebben waargenomen en telkens waarnemen, velerlei aanknoopingspunten gevonden kunnen en moeten worden. Er is veel zoogenaamd „apperceptie-materiaal” noodig, doch ook voorhanden.

De opmerking mag gemaakt worden, dat er menigmaal te weinig aandacht aan de onmisbaarheid van die bouwstoffen gewijd wordt, mede als gevolg hiervan, dat juist niet de paedagogen in de eerste plaats de te volgen methode hebben aangegeven en dat te weinig in het oog gehouden is, dat de Bijbel niet slechts een boek is voor de kinderen, doch ook voor de ouderen. Intusschen moet evenzeer worden erkend, dat allengs de oogen opengaan voor de noodzakelijkheid om ook voor deze leerstof aan de vereischten eener goede methode te voldoen.

De *leervorm* is uiteraard de mededeelende door het woord van den onderwijzer. Zooveel mogelijk ga die der aanschouwing vooraf of er mede gepaard. De onderwijzer moet zich afvragen, welke voorstellingen en begrippen bij zijne leerlingen moeten aanwezig zijn om hen in staat te stellen zijne voordracht te volgen en dus de phantasiebeelden in hunnen geest op te bouwen. De opwekkende leervorm, die van vragen, volgt den mededeelenden op den voet. De moraal of de leering, waarvan het geschiedverhaal de drager is, worde vooral onder gebruikmaking van dien leervorm gevonden; de leerlingen worden er toe gebracht om over de handelingen van personen, hun voorgesteld, een zedelijk oordeel uit te spreken. Naar gelang de wet Gods of Zijne

geboden hun bekend worden, hebben zij het doen en laten der Bijbelsch-historische personen daaraan te toetsen.

De *leergang* voor het onderwijs in de Bijbelsche geschiedenis is in de eerste leerjaren de *biografisch-monografische* en voor alle opvolgende leerkringen, met inbegrip van den eersten, *concentrisch*. De strikt pragmatische gang wordt daarbij niet gehandhaafd. De Oud- en Nieuw-Testamentische feiten worden volstrekt niet altijd in tijdsorde gegeven. De aard der leerstof vordert geenszins een steeds volgehouden progressieven leergang. Ook al wil men de Nieuw-Testamentische stoffen niet stelselmatig in het tijdperk der Christelijke feesten, dus van December tot Juni behandelen, zoo wordt toch de op die feesten betrekkelijke stof omstreeks die feestdagen van jaar tot jaar meestal behandeld.

In de eerste twee leerjaren kunnen de eenvoudigste verhalen uit de beide Testamenten behandeld worden. De Oud-Testamentische verhalen komen dan in den zomer en den herfst, de Nieuw-Testamentische in den winter en de lente. In het tweede leerjaar wordt hetzelfde behandeld, dat reeds in het eerste gegeven is, doch meer uitgebreid en onder toevoeging van nieuwe stof. De gang is dus biografisch-monografisch en tevens concentrisch

In het derde en vierde leerjaar wordt de stof nog niet aaneengeschakeld gegeven en ook niet volledig. De leergang der beide vorige leerjaren kan evenwel gevolgd worden. Nagenoeg volledig wordt de historie van de Schepping tot en met die der eerste drie koningen van Israël behandeld. Van die der koningen van het tienstammen-rijk en van dat van Juda wordt niet veel meer dan de geschiedenis van Elia en Eliza gegeven. In deze leerjaren wordt de leerstof uit het Nieuwe Testament met de behandeling der gelijkenissen, schoon nog niet alle, vermeerderd.

De laatste twee leerjaren voegen aan het reeds behandelde de geschiedenis der koningen van Israël en Juda, die van Daniël en Esther, en die van de verbreiding van het Christendom onder Israël en de volken toe. De overige gelijkenissen, de gesprekken en de redenen des Heeren Jezus worden alsnu mede behandeld. Daarbij kan meer dan een weg bewandeld worden. Men kan elk jaar weer in twee helften splitsen en het Oude en Nieuwe Testament in elk dier helften geven; men kan behoudens de occasioneele behandeling der feeststoffen bij gelegenheid der Christelijke hoogtijden, in het vijfde leerjaar het Oude en in het zesde het Nieuwe Testament behandelen, of wel men kan bij afwisseling de eene week het Oude, de andere het Nieuwe Testament nemen. Voor elken weg is iets te zeggen.

In die laatste twee leerjaren wordt de mondelinge behandeling geregeld afgebroken door het lezen der Schrift door de leerlingen zelve. Niet de gansche Bijbel wordt gelezen, doch datgene wat behandeld is of er betrekking op heeft. Zoo kan de geschiedenis der aartsvaders niet slechts uit het Oude Testament worden gelezen, maar evenzeer de beteekenis van hun persoon en geloof uit den brief aan de Hebreeën. Het lezen der Schrift bedoelt de leerlingen ook met de taal der Schrift vertrouwd te maken.

Voorts worden in alle leerjaren toepasselijke Psalmverzen en Schriftuurplaatsen voor de kinderen verklaard en door hen geleerd, inzonderheid ook de Oud-Testamentische profetieën, die op den Zaligmaker betrekking hebben. Dat geldt ook van de wet der tien geboden en van vele uitspraken van Jezus. De Christelijke school werkt met de ouders mede in gehoorzaamheid aan de vermaning: gij ouders, voedt uwe kinderen op in de leering en vermaning des Heeren, en acht zich dan ook geroepen de leerlingen tot de kennis te brengen van de heilswaarheden, zooals de Christelijke kerken, die slechts de Schrift als algenoegzamen regel van geloof en wandel erkennen, die heeft opgevat.

Gaan we thans de *leermiddelen* na, die bij dit onderwijs kunnen dienen. Den Bijbel zelf hebben we reeds genoemd.

Eigenlijke leesboeken worden er in de Christelijke scholen voor de Bijbelsche geschiedenis niet gebruikt. In de leesboeken van gemengden inhoud worden echter meermalen Bijbelsche verhalen verspreid aangetroffen, ook in poëzievorm.

In het hoogste leerjaar wordt hier en daar gebruik gemaakt van de „Vragen tot het recht verstaan en ter herhaling der Bijbelsche Geschiedenis van F. W. Dörpfeld, bewerkt door W. F. Golterman en F. Rumscheidt."

„Tot recht begrip der gewijde geschiedenis" is door wijlen H. J. van Lummel eene serie platen geteekend en in 't licht gegeven, die moeten dienen om den leerlingen eene juiste voorstelling te geven „van den vorm der voorwerpen, die daarbij te pas te komen", als van den tabernakel, de tent der samenkomst, de tent der getuigenis, den hoogepriester en priester, wapenen, huisraad, schrijfgereedschap, muziekinstrumenten, landbouwgereedschap, putten en bronnen, karavaan, herberg, kleeding, volk, koning en krijgslieden, aanliggen, bedden, Oostersch huis van buiten en van binnen.

De „English religious tract-society" te Londen heeft eene reeks platen van veel grootere afmeting in het licht gegeven, die niet slechts vele Oostersche landschappen afbeelden, doch ook op het terrein der historische voorstellingen treden. De platen zijn met zekere soberheid bewerkt en geenszins overladen. Ze zijn ook op linnen gedrukt verkrijgbaar.

Als handleiding voor den onderwijzer wordt meestal „Bijbelsche geschiedenissen" van F. L. Zahn gebruikt. Voor het Nieuwe Testament dient ook de Overeenstemming der vier Evangeliën door Dr. Robinson. De vier Evangeliën staan naast elkaar gedrukt in waarschijnlijke tijdsorde geschikt.

Goeden dienst kunnen ook bewijzen enkele nummers uit de Bibliotheek voor Zondagsschool-onderwijs, o. a. N°. 5. Lessen over de wonderen en gelijkenissen van den Heere Jezus door Dr. John Watson, bewerkt door Dr. E. Barger, waarin voortreffelijke, methodische wenken voor den onderwijzer voorkomen.

Als landkaarten van Palestina worden gebruikt de schoolkaart van G. H. Bleeker en H. Marwitz, de kaart van het Heilige Land van C. W. M. van de Velde en de kaart van Palestina en omliggende landen door H. Bakkes.

Voor een meer uitgewerkt leerplan mag verwezen worden naar het

leerplan voor de scholen met den Bijbel, 1e gedeelte, bewerkt door H. Lankamp, niet zoo zeer voor de inleidende beschouwingen, doch voor de opvolging der stof.

Ook de Christelijke Paedagogiek naar Dr. F. W. Schütze, door R. Husen bewerkt, geeft een schets voor een leergang.

Amsterdam. H. J. Emous.

Bijzonder onderwijs. Volgens wet en spraakgebruik zijn bijzondere scholen die, welke niet door het Rijk of de gemeenten opgericht en onderhouden worden. Deze onderscheiding is reeds eeuwen oud. Gedurende de middeleeuwen was alle onderwijs openbaar onderwijs, d. w. z. het ging òf van den landsheer òf van de steden uit. Het verlof, eene school te mogen oprichten, was dikwijls eene privilege, door den graaf aan eene stad verleend. Wel was, met name op het platteland, de school innig aan de kerk verbonden, en wel vond men in de kloosters verschillende inrichtingen van onderwijs, maar men kan die scholen bezwaarlijk *bijzondere* scholen noemen, daar de kerk in die dagen veilig tot eene der openbare machten mag gerekend worden.

Eigenlijke bijzondere scholen ontstonden eerst aan het einde der vijftiende eeuw in de groote steden. Daar werd door de ontwikkeling van handel, fabrieksnijverheid en zeevaart van velen eene verstandelijke kennis geëischt, die op de gewone stadsscholen niet kon worden aangeleerd. Uit die practische behoeften werd de bijzondere school geboren. Daar kon men zich in rekenen en briefschrijven en in vreemde talen bekwamen, waartoe de stadsschool geene gelegenheid bood. Over het algemeen werd de oprichting van zulke *bij-* of *winkelscholen*, zooals men ze toen noemde, door de overheid met leede oogen aangezien. De openbare onderwijzer toch moest zijne voornaamste bron van inkomsten vinden in de schoolgelden zijner leerlingen; wel gaf ook de stad gewoonlijk eene toelage, maar deze was zeer gering. Hoe meer kinderen nu naar de bijscholen gezonden werden, hoe minder er op de openbare school kwamen, wat voor den onderwijzer een dadelijk geldelijk verlies beteekende. Waar nu echter de bijscholen niet meer geweerd konden worden, werd bepaald, dat de houder van zulk eene school verplicht was, aan zijn collega aan de openbare school eene uitkeering te doen voor elken leerling, die zijne school bezocht, waarom dan ook gewoonlijk bepaald werd, dat elkeen, die eene bijschool wilde oprichten, gehouden was, binnen korten termijn de namen zijner scholieren aan den „meester" der openbare of groote school op te geven. Blijkbaar werd deze verplichting nog al eens ontdoken, waarvan weer het gevolg was, dat herhaaldelijk stedelijke keuren werden uitgevaardigd, om het oprichten van bijscholen te verbieden, uit welke gedurige herhaling de vruchteloosheid dier poging mag worden afgeleid. Er was dus in de zestiende en volgende eeuwen ook reeds een schoolstrijd in ons land, waarin echter de partijen geheel anders tegenover elkander stonden, als in onzen tijd. Ontvangen nu de bijzondere scholen subsidie van overheidswege, toen moesten ze subsidie geven.

Die verhouding bleef ongeveer dezelfde tot aan het begin der negentiende eeuw. In het eerste jaar dier eeuw kwam de eerste schoolwet tot stand, waarmede het onderwijs tot een algemeen nationaal belang verklaard werd. Die wet bedoelde vooral het openbaar onderwijs te regelen. De bijzondere scholen voor kinderen van behoeftigen en minvermogenden, die door weldadige vereenigingen of door kerkgenootschappen waren opgericht, hoedanige in de achttiende eeuw vooral tot stand gekomen waren, werden in deze wet geheel voorbijgegaan. Een drietal artikelen waren alleen gewijd aan de bijzondere scholen, welke door particuliere personen waren opgericht. Deze laatste scholen verkeerden bij lange na niet meer in den bloeienden toestand van voorheen. Zij waren, zooals Van der Ende zich uitdrukte, „veelal de laatste toevlucht voor onderwijzers, wien het niet had mogen gelukken bij eenige openbare school geplaatst te worden.” Omtrent deze scholen werd nu bepaald, dat ieder burger ze zou mogen oprichten, mits hij evenals de openbare onderwijzer geëxamineerd was en van het gemeentebestuur verlof tot die oprichting bekomen had. Er werd echter bijgevoegd, dat in die scholen alleen onderwijs zou mogen worden gegeven, „als in de openbare scholen”, d. w. z. dat het geven van leerstellig godsdienstig onderwijs er ten eenenmale in verboden was. De onbeperkte vrijheid van voorheen was dus in strengen dwang veranderd. Verder werd in elke gemeente de instelling van een plaatselijk schoolbestuur gelast, waaraan het toezicht op die bijzondere scholen en het examineeren van de onderwijzers aan die scholen werd opgedragen. De macht dier commissiën ging zoover, dat zij toezicht moesten houden op het „gedrag” der bijzondere onderwijzers en het recht verkregen, bijaldien die onderwijzers „door kwade voorbeelden” der jeugd „slechte indrukken” gaven, hunne acte van toelating in te trekken. Tweemaal 's jaars moesten zij wijders nopens den staat van het bijzonder onderwijs een verslag aan den schoolopziener inzenden.

De wet van 1803, die *alle* scholen tot *openbare* scholen verklaarde, „ten einde onder het voorwendsel van bijzondere inrichtingen de algemeene wet niet krachteloos te maken”, kunnen wij met stilzwijgen voorbijgaan, daar zij evenals hare voorgangers van korten duur is geweest. Meer aandacht vraagt de volgende wet, die van 1806, wijl zij gedurende meer dan eene halve eeuw onze schooltoestanden heeft beheerscht.

Ten aanzien van het onderwerp, dat ons hier bezighoudt, moet dan allereerst art. 12 van genoemde wet in herinnering gebracht worden, waarbij bepaald werd, dat geen lagere school, onder welken naam ook, mocht bestaan of opgericht worden, zonder uitdrukkelijke vergunning van het Departementaal, Landschaps- of Gemeentebestuur, na vooraf gevraagde inlichting en bedenkingen van den schoolopziener van het district of de plaatselijke schoolcommissie. Er bestond dus geen vrijheid van onderwijs in den zin, dien wij daaraan hechten. Blijkbaar was men in 1806 bevreesd voor de groote uitbreiding van het aantal scholen. Art. 2 der wet verplichtte wel is waar de Departementale besturen, zorg te dragen, dat „zooveel mogelijk, binnen

hun Departement gelegenheid voorhanden zij, om de jeugd behoorlijk onderwijs te doen erlangen", maar het gebood tevens, er tegen te waken, dat niet door eene „onbepaalde toelating van scholen of onderwijzers, vooral ten platte lande, derzelver aantal te zeer vermeerdere." Men had bij deze bepaling het oog op de *bijzondere* scholen, waarvan men niet veel goeds scheen te verwachten, en wel bepaaldelijk op de bijzondere scholen der *tweede* klasse. Tot de *eerste* klasse behoorden, volgens art. 3 van het Reglement A, behoorende bij de Wet van 1806, „de zoodanige, die, of bij uitsluiting behooren, hetzij tot eenige diakonie of eenig Godshuis, van welke gezindte ook, hetzij tot de Maatschappij tot Nut van het Algemeen, hetzij ook tot eenig ander, geheel op zich zelf staand gesticht, of ten eenenmale komen ten koste en laste van eene of meerdere bijzondere personen, die zich tot derzelver oprichting en geregeld en toereikend onderhoud verbonden of onderling vereenigd hebben." Tot de *tweede* klasse werden gerekend de „zoodanige, die, zonder eenigerhande vasten onderstand of bezoldiging, haar onderstand geheel en al vinden uit het provenue van de schoolgelden en kostpenningen der af- en aankomende leerlingen." Deze laatste scholen kregen in de wandeling den naam van „kostscholen" en „instituten", of ook wel „scholen voor eigen rekening."

Het blijkt uit deze bepalingen duidelijk, dat de openbare scholen, in de groote steden althans, uitsluitend bestemd waren voor de kinderen van on- en minvermogenden. Wie voldoende schoolgeld betalen kon, zond zijne kinderen naar een *instituut.* Wij weten echter reeds, dat die scholen volstrekt niet overal konden opgericht worden, waar men dat verkoos. In overeenstemming met het reeds aangehaalde art. 2 der wet, werd dan ook in de meeste departementale — later *provinciale* — schoolreglementen voorgeschreven, dat het aantal dier scholen in elke stad tot een *vast aantal*, naar de behoeften der bevolking, bepaald zoude worden. Die scholen stonden dan ook, volgens Wet en Reglement, in alles met *openbare* scholen gelijk, alleenlijk met dit onderscheid, dat zij niet van overheidswege bekostigd werden. Indien dan ook de eigenaar van zulk eene school overleed, of wel zijn ambt nederlegde, dan werd er bij het gemeentebestuur *gesolliciteerd*, evenals voor eene openbare school, en door de Plaatselijke Schoolcommissie een *vergelijkend examen* afgenomen en ten gevolge daarvan een der sollicitanten *benoemd.*

De bemoeienis der overheid met het bijzonder onderwijs strekte zich nog verder uit. Art. 22 van Reglement A, schreef voor, dat ALLE *schoolonderwijs* zoodanig moest worden ingericht, „dat onder het aanleeren van gepaste en nuttige kundigheden de verstandelijke vermogens der kinderen ontwikkeld, en zij zelve opgeleid werden tot alle Maatschappelijke en Christelijke deugden", waaraan het volgende artikel nog toevoegde: „Terwijl vastgesteld wordt het nemen van maatregelen om de schoolkinderen van het onderwijs in het leerstellige van het kerkgenootschap, waartoe zij behooren, geenszins verstoken te doen blijven, zal het geven van dit onderwijs niet geschieden door den schoolmeester." Het „neutrale" karakter van ons tegenwoordig *openbaar*

onderwijs werd toen aan *alle schoolonderwijs* toegekend. In overeenstemming daarmede mochten op de school — bijzondere, zoowel als openbare — geene andere leer- of leesboeken gebruikt worden, dan die voor zouden komen op eene algemeene boekenlijst, door den Secretaris van Staat — later *Minister* — van Binnenlandsche Zaken vast te stellen. Eene uitzondering werd echter toegestaan aan de bijzondere scholen der *eerste* klasse, die zich namelijk bovendien zouden mogen bedienen van zoodanige boeken, „als de aard hunner scholen vorderen mag" en aan de bijzondere scholen der *tweede* klasse, ten aanzien van hoogere en voor bijzondere wetenschappen geschikte werken, als door de behoefte aan die scholen zouden geëischt worden, onder gehoudenheid nochtans voor de onderwijzers aan beide klassen van scholen, de titels dier boeken op te geven aan den Schoolopziener en de Plaatselijke Schoolcommissie. Met betrekking tot deze officiëele boekenlijst moet hier echter onmiddellijk aan toegevoegd worden, dat de wettelijke voorschriften daaromtrent zoo goed als nooit door de practijk zijn nageleefd. Wel verscheen die boekenlijst in 1810, benevens een Supplement in 1811, maar zij werden al zeer spoedig aan de vergetelheid prijs gegeven, en wel zoo sterk, dat in 1820 de toenmalige Minister van Binnenlandsche Zaken in een rondschrijven verzekerde, „dat van Gouvernementswege het gebruik van eenigerhande schoolwerkje, welke het ook zouden mogen zijn, *nooit* bij uitsluiting aangeprezen, veel min gelast was." Zoo verzachtte de practijk op dit, als op menig ander punt, de strengheid der wettelijke voorschriften. Ook mag er op gewezen worden, dat, al was het onderwijs en het leerstellige aan den „schoolmeester" ontzegd, het Christelijk karakter van geheel het lager onderwijs veel duidelijker aan den dag trad, dan op de openbare school van onze dagen. Zoo verklaarde de Inspecteur-Generaal Van den Ende in de „ophelderende aanmerkingen" van de door hem ontworpen boekenlijst in 1810, dat wel is waar de Bijbel niet was opgenomen onder de verplichte leer- en leesboeken, maar dat daar geenszins uit mocht afgeleid worden, dat de Bijbel als een verboden boek moest beschouwd worden. Hij wilde integendeel den schijn niet aannemen, „alsof het noodig ware, door eene rechtstreeksche aanwijzing de onderwijzers tot een gepast gebruik van denzelven op te wekken en te verplichten." „Zulk eene verplichting rust reeds van zelf op hen", zegt hij, terwijl hij den Bijbel verklaart te rangschikken „onder die boeken, welke aan de onderwijzers worden aanbevolen, om door hen op gezette tijden of op gepaste gelegenheden te worden *voorgelezen* en *verklaard*."

De Wet van 1806 is ruim eene halve eeuw van kracht gebleven. Toch heeft zij slechts zeer korten tijd tot algemeene bevrediging gestrekt. Het verzet kwam hoofdzakelijk van de zijde der kerkelijke partijen en wel allereerst van katholieke zijde. Later sloot zich de rechterzijde der protestantsche partij bij haar aan en nog later voegden zich de vooruitstrevende liberalen dier dagen daarbij. „Vrijheid van onderwijs" was de gemeenschappelijke eisch. Het was hier en daar voorgekomen, dat eenige personen zich hadden vereenigd, om eene bij-

zondere school op te richten, maar dat de vergunning daartoe geweigerd was. „wijl de behoefte aan uitbreiding van het aantal scholen niet was gebleken.” De groote meerderheid der toongevende liberalen, warme voorstanders van de Wet van 1806, de groote meerderheid ook der protestanten, verzetten zich met ijver, met hartstocht, met heftigheid tegen prijsgeving van dit „beginsel” der wet. Tegen het jaar 1829 was de aandrang reeds zoo groot geworden, dat de minister van Binnenlandsche Zaken aan de Commissiën van Onderwijs, waarvan er toen ter tijde in elke provincie éene gevonden werd, benevens aan de Gedeputeerde Staten de vraag richtte, „of het *raadzaam* en in het *belang van een goed onderwijs* zijn kan, toe te laten, dat personen, welke eenen rang of acte van algemeene toelating hebben verkregen, zich naar eigen goedvinden als bijzondere schoolonderwijzer kunnen vestigen, in zoodanige gemeenten, of op zoodanige plaats, hetzij stad of dorp, als zij zelven zullen verkiezen; dan wel, of het getal onderwijzers, naar gelang der plaatselijke omstandigheden, en in verhouding tot de behoefte der bevolking, bepaald moet worden.” De antwoorden op die vraag werden van wege het ministerie in éen bundel verzameld en uitgegeven. Op weinige uitzonderingen na verklaren zij zich allen, die van de zuidelijke provinciën niet het minst, voor behoud van het bestaande stelsel. In vele van die stukken wordt gewezen op den wel langzamen, maar toch zekeren en zichtbaren vooruitgang van het lager onderwijs hier te lande, waaruit dan de gevolgtrekking wordt afgeleid, dat een stelsel, ’twelk op zoo goede resultaten wijzen kan, niet moet worden veranderd. Er bestaat — zoo meende men — geen *behoefte* aan meerdere vrijheid en daarenboven zou deze, indien zij, naar de bedoeling van de eerste der beide gestelde vragen, werd toegestaan, van *verderfelijken* invloed zijn, zoowel voor het onderwijs als voor den stand der onderwijzers. De Noordbrabantsche Commissie schreef o. a.: Het schoolwezen binnen ons vaderland bevond zich voor eene halve eeuw in een diep vervallen staat; het was, in den hoogsten zin, vrijgelaten en de hollende stroom des kwaads dreigde weldra alles te verwoesten, wat voor het Nederlandsche hart heiligst en dierbaarst is, — het scheen voor een volgend geslacht bewaard, om tot den staat der wilden weder te keeren, maar, den Hemel zij dank, van dit ongeluk bleven wij bevrijd. Weldenkende en menschlievende mannen, en welhaast ook ’s lands Overheid trokken zich deze zaak aan, en het kwaad werd in den grond gestuit. Hoeveel hebben wij aan den hoogstweldadigen inhoud der Wet van 1806 te danken!” Dat men, van zulke gedachten vervuld, niet veel eerbied had voor de gevoelens der tegenstanders, spreekt wel van zelf. Het reeds aangehaalde rapport zegt daaromtrent: *Vooroordeelen*, *waanwijsheid*, *gehechtheid aan het oude*, wie kent niet de kracht dezer volksondeugden en gebreken? Wie de volksbeschaving, volkszedelijkheid en welvaart *waarlijk* diep ter hart gaat, kan na de overweging dezer omstandigheid, geen oogenblik wenschen naar het vrijgeven van het onderwijs. Niet slechts al het gestichte goede gaat verloren, maar de oude strijd van hartstocht en dwaasheid keert met verhoogde kracht terug. Alle

waarborg voor zedelijkheid wordt verbannen en de gang van het onderwijs wordt geheel afhankelijk gemaakt van den zin en de meening der ouders, waartegen het beste toezicht niet in staat is te waken. Wordt het een ieder, die van zijne bekwaamheid heeft doen blijken, vrijgelaten, zich te vestigen, waar hij verkiest, hoe onzeker wordt het lot en het bestaan des onderwijzers, wanneer zijne leerwijze of iets anders in hem, niet naar den zin is der ouders? Zij dwingen hem, andere inzichten, hoe verkeerd ook, te volgen, of een ander vestigt zich daar en de brave mist zelfs het noodige levensonderhoud. Deze en hoeveel andere treurige gevolgen liggen voor de deur. Het beste deel dergenen, die zich anders aan het onderwijs zouden wijden, zal eene andere meer zekere levensbestemming kiezen en men behoudt weinig meer over dan die gebrekkige laaggeestige leermeesters, die door eigenbelang of honger gedreven, zich schikken naar de zwakheden en de vooroordeelen der menigte en zoodoende is voor onderwijs en onderwijzers, wier belangen zoo zeer *één* en *innig* zijn, het onbeperkt onderwijs ten hoogste verderfelijk."

Het advies van de Gedeputeerde Staten uit dezelfde provincie luidde echter anders. Het legde den nadruk op den naijver, welke zou geboren worden, als de openbare onderwijzers in eene bepaalde plaats moesten wedijveren met de daar gevestigde bijzondere onderwijzers, welke naijver den leerlingen en de burgerij ten goede zou komen. De meeste antwoorden echter lijken naar vorm en inhoud op die der Noordbrabantsche Commissie, al zijn zij voor het meerendeel niet in zoo hoogen stijl geschreven. Zij ontkennen, dat de vrijheid, die aan alle beroepen en bedrijven gegeven is, ook ook aan het onderwijs zou moeten worden toegekend. Blijkbaar vreesde men eene overstrooming van bijzondere onderwijzers, die zich overal, en nog wel in groote getale, zouden neerzetten, om zoo den openbaren onderwijzer het brood uit den mond te stooten. Nu wij bijna 50 jaar aan dien toestand van vrije concurrentie gewend zijn, komt ons de bezorgdheid van toen bijna belachelijk voor. Er is van al die voorspellingen niets uitgekomen. Nederland is een onafhankelijke staat gebleven, al is reeds in 1848 de vrijheid van onderwijs toegestaan.

Toen in 1831 de scheiding van Noord- en Zuid-Nederland was voltrokken, werd in België na korten tijd de vrijheid van onderwijs ingevoerd. In ons land duurde het echter tot 1848, eer de grondwet op dat punt herzien werd en tot 1857, eer ook de wet op het Lager Onderwijs dat beginsel nader uitwerkte. De tegenstand onder de liberale „schoolwetmannen" bleef tot het einde onverzwakt. De bekende Hoogleeraar en Schoolopziener P. Hofstede de Groot schreef in 1848 eene brochure, waarin hij zich afvroeg: Wat hebben wij van het Ontwerp van gewijzigde Grondwet te verwachten met betrekking tot Godsdienst en Onderwijs? In schrilheid van kleuren wint dit geschrift het allicht van de talloos vele andere, welke over datzelfde onderwerp in de jaren tusschen 1830 en '48 verschenen zijn.

„Denken wij eens na — zoo heet het — wat er moet gebeuren, indien er zoovele scholen kunnen komen, als bekwaam be-

vondene meesters verkiezen op te richten. Dan komt er eerst eene onbepaalde mededinging in dit vak, welke voor de beoefenaars in de eerste plaats, maar voorts ook voor de geheele maatschappij, hoogst verderfelijk moet worden. Want hebben de onderwijzers geen behoorlijk bestaan, dan kunnen zij ook niet voor hun vak leven, maar moeten allerlei nevenbedrijf uitoefenen, tot groote schade van het schoolhouden Voorts, over de deugdelijkheid van het onderwijs kunnen weinige ouders oordeelen. Zijn er twee of vier scholen, waar nu éene is, dan zullen vele meesters, om leerlingen te verkrijgen en te behouden, deze vleien; tucht en straf zal op de meeste plaatsen verdwijnen, een toomelooze hoop zal over het geheel in de zoogenoemde scholen, eigenlijk speelplaatsen, zich oefenen in baldadig en woest vermaak, zonder bijna iets, of althans iets degelijks te leeren; en als de Staat deze kinderen weldra als burgers ontvangt, dan eerst zal de armoede (nu reeds de kanker onzer maatschappij) door de toenemende zedeloosheid en onkunde der burgers ondragelijk groot worden; dan mag hij wel tien gevangenissen hebben, waar nu éene is, om al de luie bedelaars, al de dieven en bedriegers in op te sluiten, die alsdan hem zullen overstroomen; . . . . indien er dan nog een Staat, dezen naam waardig, aanwezig is, en Nederland niet in zede- en regeeringloosheid reeds is opgelost."

Men meent aan den toon reeds te hooren, dat de schrijver zijne zaak verloren achtte. Zij was het ook inderdaad: de gewijzigde grondwet van 1848 schreef in haar artikel 194: „Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezicht der Overheid, en bovendien, voor zoover het middelbaar en lager onderwijs betreft, behoudens het onderzoek naar de bekwaamheid en de zedelijkheid der onderwijzers." Onmiddellijk daarvóór werd echter eene bepaling ingevoegd, die de toegestane vrijheid daadwerkelijk niet weinig beperkte: „Er wordt overal in het rijk van Overheidswege voldoend openbaar lager onderwijs gegeven." Zoo konden beide partijen zich bevredigd achten. De voorstanders der vrijheid verheugden zich in de bepaling, die het geven van onderwijs „vrij" verklaarde en de tegenstanders beriepen zich op het voorschrift, dat eerst *overal voldoend openbaar* onderwijs moest gegeven worden. Het openbaar onderwijs was regel, het bijzonder onderwijs zou aanvulling kunnen zijn, . . . als er nog wat aan te vullen was.

Het bleek geen gemakkelijk werk, dit nieuwe beginsel in eene organische wet te belichamen. Eerst het vijfde ontwerp bracht het zoover, van tot Wet verheven te worden. Negen jaren waren sinds de grondwetsherziening voorbijgegaan, toen op 13 Augustus 1857 de nieuwe Wet tot regeling van het Lager Onderwijs door den Koning werd bekrachtigd.

Wat men, na al hetgeen voorafgaan was, niet vermoed zou hebben, geschiedde toch inderdaad: de liberale partij achtte die wet eene overwinning harer beginselen. Wel was de vrije school erkend en in

artikel 37 alleen de beperking opgenomen, dat de bijzondere onderwijzer in het bezit moest zijn van eene acte van bevoegdheid en van een getuigschrift van goed zedelijk gedrag, waaraan in artikel 39 nog werd toegevoegd, dat de bevoegdheid tot het geven van onderwijs zou kunnen worden ingetrokken, indien de onderwijzer zich aan een ergelijk levensgedrag schuldig maakte, of wel, wanneer hij leeringen verspreidde, strijdig met de goede zeden of aansporende tot ongehoorzaamheid aan de wetten des lands, door welke bepalingen inderdaad sommige schrikbeelden werden verjaagd, die men zich van de algeheele vrijheid van onderwijs had voorgesteld, maar aan den anderen kant waren de kerkelijke partijen niet weinig teleurgesteld, toen het bleek, dat openbare gezindheidsscholen van den wetgever niet te verkrijgen en het openbaar onderwijs tegenover den leerstelligen godsdienst dezelfde onzijdigheid moest in acht nemen, als onder de Wet van 1806. Het voorschrift van artikel 23, dat het schoolonderwijs dienstbaar zou gemaakt worden aan de opleiding der kinderen „tot alle Christelijke en maatschappelijke deugden" werd luide toegejuicht door de voorstanders der vroegere schoolwetgeving, maar kon de uiterste linkerzijde der Protestanten, de Christelijk-historische partij dier dagen, niet bevredigen. Door de wet van 1857 was de schoolstrijd niet gedempt, maar veeleer opnieuw aangewakkerd, zoodat men na weinige jaren zelfs van eene „schoolwet-agitatie" spreken kon.

Intusschen was de strijd van aard veranderd. „Vrijheid van onderwijs" kreeg eene geheel andere beteekenis dan voorheen. Men eischte nu niet alleen, dat het geven van onderwijs *vrij* zou zijn, d. w. z. dat de Staat aan het bijzonder onderwijs geene belemmeringen in den weg zou leggen, maar men ging verder en vorderde van den staat eene geldelijke bijdrage in de kosten van dat onderwijs. Eerst sprak men van het *subsidie-stelsel*, maar toen men inzag, dat daarmee het bijzonder onderwijs nog niet „gelijkgerechtigd" met het openbaar onderwijs zou erkend worden, werd de terminologie veranderd en sprak men van een *restitutie-stelsel*. De leerlingen der bijzondere scholen, zoo redeneerde men, *besparen* aan de gemeente de gelden, die hun onderwijs kosten zou en dus was het niet meer dan billijk, dat die uitgespaarde sommen door de overheid vergoed werden. Nog eenmaal behaalde de schoolwet-partij eene overwinning, toen in 1878 Minister Kappeyne van de Coppello zijne herziene wet van 1857 zag aangenomen, waarin hoogere eischen aan de openbare scholen werden gesteld, die daarenboven gedeeltelijk door het rijk zouden worden bekostigd, maar die overwinning was de voorbode der nederlaag. „De scherpe resolutie" werd die wet door de tot antirevolutionnaire omgedoopte Christelijk-historische partij geheeten en met groote geldelijke opofferingen verrezen allerwege „Scholen met den Bijbel." Aan het *restitutie-stelsel* werd vastgehouden en de politek der volgende jaren werd dermate door de „Schoolquaestie" beheerscht, dat ook onder vele liberalen een streven ontstond, de tegenpartij ter wille te zijn. Zoo kwam, mede door hun hulp, in 1889 de Wet van Mackay tot stand, die onder enkele beperkende voorwaarden aan de besturen der *bij-*

zondere lagere scholen een rijksbijdrage toestond volgens denzelfden maatstaf als aan de gemeenten ten behoeve der *openbare* lagere school reeds door de Wet van 1878 was toegekend. Tevens werd in de Wet het beginsel opgenomen, dat van de ouders der schoolgaande kinderen, met uitzondering van die der onvermogende, een bepaald schoolgeld zou worden geheven. Deze maatregel werd noodig geacht, om eene vrije mededinging tusschen de openbare en bijzondere scholen mogelijk te maken. Wel inziende toch, dat de meeste ouders, vooral ten platten lande, de voorkeur zouden geven aan de school waar het onderwijs kosteloos zou worden gegeven, werd de schoolgeldverplichting als eene voorwaarde der pacificatie geëischt.

Zoo zijn wij met ons historisch overzicht aan den toestand van het oogenblik aangekomen. Maar de pacificatie, die men in 1889 gehoopt en voorspeld had, schijnt slechts van korten duur te zijn geweest. De denkbeelden omtrent *vrijheid van onderwijs* hebben eene nieuwe omwenteling ondergaan. *De school aan de ouders* is nu de leus geworden, of wel; *de vrije school voor heel de natie.* Men wil, dat de Staat zich zooveel mogelijk zal terugtrekken van alle bemoeiing met het onderwijs en alleen gelden zal beschikbaar stellen voor alle corporaties, die eene school willen stichten en onderhouden. Ook het uitsluitend recht tot het uitreiken van acten van bekwaamheid wil men aan den staat ontnemen. De bijzondere school moet *regel*, de openbare *uitzondering* worden. De kans, dat deze denkbeelden binnen korten tijd zullen verwezenlijkt worden, lijkt op dit oogenblik nog niet groot, zoodat de vraag, of zij, die zulke plannen voorstaan, niet een veel te hoog denkbeeld koesteren van de algemeenheid en de kracht der overtuiging, dat het geregeld doen volgen van voldoend onderwijs een der voornaamste plichten der ouders jegens hunne kinderen is, wel opgeworpen mag worden, maar voor ernstige beantwoording nog niet in aanmerking behoeft te komen. De statistiek omtrent het schoolverzuim zou anders aan de bestrijders der „vrije school voor heel de natie" een machtig wapen kunnen verschaffen.

C.

Campe (Johann Heinrich) (1746—1818). Onder de Duitsche paedagogen uit het laatste gedeelte der achttiende eeuw is er wellicht geen geweest, in wien de kenmerkende karaktertrekken van dien tijd zoo sterk zijn uitgedrukt, als de man, wiens naam hierboven geschreven staat. Zijn leven en lotgevallen bieden, op zich zelf genomen, weinig merkwaardigs aan. Uit zijne overtalrijke geschriften moet men den man leeren kennen.

Aanvankelijk studeerde hij in de theologie: ook is hij korten tijd te Potsdam als predikant werkzaam geweest. Zijne vrijzinnige beginselen stonden hem daarbij echter niet weinig in den weg, zoodat hij

na korten tijd dat ambt nederlegde. Evenals zoovelen zijner gestudeerde tijdgenooten, was ook hij eenigen tijd als huisonderwijzer werkzaam en wel in het gezin van den Heer Von Humboldt, waar het later beroemd geworden broederpaar Wilhelm en Alexander zijne leerlingen waren. In 1776 woonde hij het groote examen in het Dessausche Philantropeum bij (zie *Philantropinisme*) waarvan hij zulk een sterken en gunstigen indruk ontving, dat hij gaarne het aanbod van den vorst van Dessau aannam, om als opvolger van Basedow als directeur van dat opvoedingsgesticht op te treden. Niet bestand echter tegen de vele moeilijkheden, welke zich daar voordeden, verliet hij plotseling, als mettervlucht, in September 1777 de stad Dessau en begaf zich naar Hamburg, waar zijne vrouw en kinderen hem spoedig volgden. Zelfs de dringendste verzoeken van den vorst van Dessau konden hem niet tot terugkeer bewegen. Nooit, zoo verklaarde hij later, wilde hij weer in eene „opvoedingsfabriek" werkzaam zijn. Als privaatonderwijzer zorgde hij nu voor de opvoeding van enkele kinderen uit aanzienlijke Hamburgsche familiën, in welken werkkring hij zoo goeden naam verwierf, dat hij weldra 13 leerlingen om zich heen verzameld had. Zijne gezondheid liet hem echter niet toe, dat werk lang vol te houden, te meer, daar hij van de zijde der rechtzinnige kerkleeraars veel bestrijding ondervond. In 1787 legde hij zijne practische werkzaamheid voor goed neder en richtte een boekhandel op, waarin hij allereerst zijne eigen talrijke paedagogische geschriften opnam. In 1789 ondernam hij eene reis naar Parijs, waar hij het Fransche burgerrecht verkreeg. Toen hij later, in 1802, nog eens naar Frankrijk en ook naar Engeland reisde, viel den „verlichten menschenvriend" overal een hartelijke ontvangst ten deel. In 1818 overleed hij.

De beteekenis van Campe moet vooral gezocht worden in zijne talrijke geschriften. Hij is tot op het midden der negentiende eeuw de meest gelezen kinderschrijver geweest. De meeste zijner werken zijn in verschillende talen, ook in het Nederlandsch, overgebracht. Het meest bekend zijn wel zijn *Robinson Crusoë* en het vervolg daarop: *De jonge Robinson*. Zijne *Merkwaardige Reizen* en zijne *Ontdekking van Amerika* hebben ook algemeene verspreiding gevonden. In de „Paedagogische Bibliotheek" van het Nederlandsch Onderwijzers-Genootschap komen vele zijner werken, zoowel in het oorspronkelijke, als in Nederlandsche en Fransche vertalingen voor. Wie ze nu ter hand neemt, kan zich moeilijk anders dan verbazen over den opgang, dien zij gemaakt hebben. *Onze* jongens en meisjes zouden ze zeer zeker hoogst vervelend vinden. Toch bezat de schrijver wel talent van vertellen; maar zijne meeste boeken schreef hij in gesprekvorm, waardoor hij gelegenheid vond, allerlei zedekundige en ook dikwijls niet weinig sentimenteele opmerkingen te maken. Of de jeugd van eene eeuw geleden, bij minder grooten overvloed van lectuur, niet zoo kieskeurig was, als tegenwoordig, dan wel of zij de „kunst van overslaan" nog sterker toepaste, dan zij nu nog doet, wagen wij niet te beslissen.

Benevens de eigenlijk gezegde „verhalen voor kinderen" schreef

Campe ook vele zedekundige werken, zoowel voor de jeugd als voor de rijpere jongelingschap. Dat men honderd jaar geleden gansch anders tot kinderen sprak, als men het nu zou doen, komt misschien nergens zoo sterk uit, dan in zijn *Beknopte zedeleer voor kinderen.* Daarin wordt een vader sprekende ingevoerd, die tot zijne kinderen van zes tot tien jaar het woord richt. Meestal in den vorm van kleine geschiedenissen worden verschillende deugden aangeprezen, en de tegenovergestelde ondeugden veroordeeld. Als voorbeeld van *ondankbaarheid* moet het volgende verhaaltje dienen, dat wij verkort weergeven. Een koopman Inkle genaamd, reisde voor zaken naar het kortelings ontdekte Amerika. De reis was zeer voorspoedig, maar nabij het land gekomen, stak er eene vreeselijke storm op. Het schip verging: de meeste manschappen verdronken en die zich nog wisten te redden, werden door de wilden gedood. Inkle alleen wist in een woud te ontkomen, waar hij zich in het geboomte kon verbergen. Hier wierp hij zich vol wanhoop op de aarde, onzeker, of de honger dan wel de wilden hem zouden dooden. Eensklaps hoorde hij gerucht. Een wild meisje sprong uit het bosch te voorschijn, zag hem daar liggen en stond verbaasd. Maar in plaats, dat zij hem kwaad deed, zag zij hem vriendelijk aan en gaf door teekens te kennen, dat hij haar zou volgen. Dit deed hij. Zij bracht hem in eene kleine hut, boezemde hem met een vriendelijken lach moed in, dischte hem allerlei vruchten op, om zijn honger te stillen en toonde hem eene bron, waaruit hij kon drinken. Zij liefkoosde hem en behartigde zijn welzijn op de liefderijkste wijze. Op dien voet leefden zij nog eenige maanden en beminden elkander hoe langer hoe meer. Zij vonden allengs eene taal uit, waardoor zij elkander hunne gedachten konden meedeelen. Dan vertelde Inkle aan zijne Yaribo, zoo heette het meisje, dat hij haar, zoodra hij een schip zou gewaar worden, naar zijn vaderland zou medenemen, waar zij in ongestoorde vreugde en geluk te zamen zouden leven. Na eenigen tijd ontdekken zij aan het strand een schip in zee, dat zij naderbij wenken en dat hen beiden weldra opnam. Inkle begon ondertusschen te bedenken, dat zijne reis zeer onvoordeelig was geweest en daardoor kwam de gedachte bij hem op, zijne arme vrouw, in eene havenstad, waar zij aankwamen, als slavin te verkoopen. Vruchteloos viel de ongelukkige op hare knieën, weende en smeekte; niets kon den ontaarde vermurwen. Wreedaard, riep zij eindelijk uit, bedenk, dat ik zwanger ben, en ontferm u ten minste over het kind, dat ik u baren zal. En wat antwoordde de onverlaat? Hoort gij het wel, riep hij den koopman toe, aan wien hij haar wilde verkoopen, zij is zwanger, ik moet dus nog drie pond sterling meer hebben, voor het kind, dat zij ter wereld brengen zal. De koopman gaf het geld en de onmensch ging er mee heen. — Hier zweeg de vader en de kinderen, die de tranen in de oogen hadden, konden niet spreken, zoo geweldig waren zij aangedaan.

De reden, waarom Campe er niet tegen opzag, dergelijke verhalen zijnen kinderen te vertellen, zal wel daarin moeten gezocht worden, dat hij, ijverig volgeling van Rousseau, het kwaad alleen toeschreef

aan 's menschen afwijking van de „natuur". Wel niet zoo scherp uitgesproken, als bij zijn voorganger, maar toch ook herhaaldelijk, komt de opmerking voor, dat de kunsten en de wetenschappen den mensch bedorven hebben. Niet de natuurstudie wel te verstaan, ook niet de aardrijkskunde, maar bovenal de „fraaie letteren". In zijn *Theophron of de ervaren raadgever voor de onbedreven jeugd* heet het: „Hoor, mijn zoon, ik moet u eene treurige waarheid verkondigen: op deze bevallige aarde, welke voor zoodanige wezens, die de wetten der natuur — de wetten van God — altijd gehoorzaamden, inderdaad een paradijs zou moeten wezen, leven maar weinig gelukkige menschen." De bron van deze algemeene ellende moet gezocht worden in den mensch zelven: in zijne hartstochten en wel voornamelijk in deze drie: eerzucht, weelde en onkuischheid. Onder die weelde rangschikt hij ook de geweldige leeslust, „welke dagelijks meer de overhand neemt, een gevolg en tevens de oorzaak van het aangroeiende bederf onzer zeden en van het geheele menschdom. Men leest, om de verstrooide, van alle nuttige werkzaamheid afgetrokken ziel nog meer te verstrooien en in den slaap der vergetelheid van alle huislijke en burgerlijke plichten nog dieper in te wiegen."

De *Theophron*, waaruit wij deze zinsneden hebben aangehaald, is voor de aankomende *mannelijke* jeugd geschreven; aan de *huwbare jufferschap* wijdde hij een ander boek, onder den titel: *Vaderlijke Raad aan mijne dochter*. Daarin trekt hij nog veel scherper dan in het eerste boek tegen de *geleerde weelde* te velde, blijkbaar met de overweging, dat lezen nog schadelijker is voor meisjes dan voor jongens. Men zou veel van wat hij zegt, nog kunnen beamen, ware het niet, dat hij blijkbaar te nuchter van geest was, om veel waardeering te hebben voor de dichtende verbeelding. Wie het spinnewiel heeft uitgevonden, zegt hij op eene andere plaats, of wie de aardappelen het eerst heeft aangekweekt, heeft het menschdom meer nut gedaan, dan die den Ilias en den Odysseus heeft geschreven.

„Nuttig" te zijn is Campe's hoogste ideaal. Veel gezond verstand en veel menschenschenkennis spreken er uit zijn werken: men mag zijn moraal niet laag bij den grond noemen, zij is alleen niet diep. Zij mist gemoed, een gemis, waartegen gevoeligheid, *sentimentaliteit*, niet kan opwegen. Daardoor is er menigmaal iets lachwekkends in zijne voorstellingen. Hij wilde op zijn graf den schoonsten vruchtboom uit zijn tuin overgeplant hebben; de vruchten moesten dan ieder jaar onder de kinderen der armen worden uitgedeeld. Zeer gepast zou dan het door hem ontworpen grafschrift kunnen luiden:

Auferstehn, ja auferstehn
In diesem Bäumchen werd' ich jung und schön
Indess ihr andern, armen Wichte
In euern Gräbern modert bis zum Weltgerichte.

Voorwaar, Campe was een verstandig kind van een verstandigen tijd.

Christelijk onderwijs. In historischen zin bedoelt men met Christelijk onderwijs het onderwijs, dat in de dusgenaamde Christelijke

scholen gegeven werd en nog gegeven wordt in tegenstelling eerst met dat der gemengde school onder de Wet van 1806, daarna met dat der neutrale school volgens de Wet van 1857. De strijd van de voorstanders van Christelijk onderwijs tegen de elkander opvolgende onderwijswetten heeft inderdaad dat karakter gedragen. Groen van Prinsterer en zijne medestanders traden aanvankelijk tegen het gemengd karakter der openbare school en niet tegen de openbare school als zoodanig op. Zij achtten een Christendom boven geloofsverdeeldheid eene ongerijmdheid; een Christendom, dat den Protestant, Roomsch-Katholiek en Israëliet gelijkelijk bevredigen kon, eene onbestaanbaarheid. Daaruit verklaart zich het feit, dat zij niet aanstonds, gelijk thans de voorstanders van Christelijk onderwijs, voor de vrije school den strijd aanbonden, maar de gemengdheid der school bestreden en hare „splitsing naar de gezindheden" als eisch stelden. Hun doel nochtans was de ontchristelijking der volksschool te weren.

Intusschen heeft de wetgevende macht deze splitsing der school naar de gezindheden, die trouwens bij de diepgaande verschillen onder de Protestanten op wellicht onoverkomelijke bezwaren zou gestuit zijn, standvastig geweigerd. Zij handhaafde het gemengd karakter der volksschool en, toen zij ook in 1857 „de opleiding tot alle Christelijke en maatschappelijke deugden", in art. 23 der Wet, als het doel aangaf, waaraan het onderwijs moest worden dienstbaar gemaakt, legde zij zich neer bij de voorwaarde, door den Israëlietischen afgevaardigde, den heer Godefroi, aldus uitgedrukt, dat daarin „niet ligt opgesloten de beteekenis van Christelijken zin, Christelijk beginsel, Christelijk element, Christelijken geest of Christelijk onderwijs."

Het is bekend, dat de heer Groen van Prinsterer, de hoogst begaafde strijder voor het Christelijk onderwijs, met groote zeggingskracht en uit volle overtuiging, zoowel de school van 1806, die aanvankelijk ondanks haar gemengd karakter nog niet in zoo scherpe tegenstelling met de Christelijke geloofsovertuiging stond, als die welke de Wet van 1857 onze natie schonk, bestreden heeft, maar ook in 1857 is hij in gebreke gebleven eene aannemelijke oplossing der toen reeds brandende schoolkwestie aan de hand te doen.

De weg tot de oplossing der kwestie is eigenlijk door de belanghebbenden zelve gevonden. Hoezeer ook onder de Wet van 1806 de oprichting van bijzondere scholen met een positief Christelijk karakter werd bemoeilijkt, zoodat in 1844 door de Stedelijke Regeering van 's-Gravenhage nog afwijzend beschikt werd op een verzoek om eene dergelijke school te mogen oprichten met de verklaring, dat de Wet „de strekking had om in alle volksscholen een onderwijs te doen geven, waaraan kinderen van alle kerkgenootschappen kunnen deelnemen" en dus dergelijke verzoeken als strijdig met den geest der Wet werden voorgesteld, toch lieten zich de voorstanders van dergelijke scholen niet afschrikken en zoo gelukte het hun nog onder die Wet reeds meer dan 40 scholen te openen. Dit was voor een goed deel te danken aan de vrijheid van onderwijs, bij de Grondwet van 1848 aldus omschreven: het geven van onderwijs is vrij, behoudens

het toezicht der Overheid. De daarbij gebleken toewijding was des te opmerkelijker, omdat de belanghebbenden niet slechts de officiëele bemoeilijking van de zijde van plaatselijke besturen, doch ook dikwijls den tegenstand van predikanten te verduren hadden. Daarop grondde de heer De Savornin Lohman in zijne „Pacificatie" zijne uitspraak, dat „reeds toen de beweging het tegendeel van clericaal was."

Naarmate de openbare school meer neutraal werd en in haar onderwijs zoowel als in hare praktijk al wat op den godsdienst betrekking had, liet varen, werd van de zijde dergenen, die den Bijbel als het Woord Gods erkenden en in den Bijbel de elementen eener waarachtige opvoeding verklaarden te vinden, het geroep om Christelijk onderwijs sterker. Daarbij kwam eene opwekking in de Christenheid, het réveil, als eene geloofsreactie tegen het liberalisme in Kerk en Staat en tegen de neologie des tijds, die de ontevredenheid over het kleurlooze der Overheidsschool deed toenemen. Zoo werden dan telkens weer Christelijke scholen geopend, in de jaren van 1860 tot 1870 alleen 94, in het volgende tiental jaren 107. In 1880 waren er 340 Christelijke scholen, welk aantal sedert met 10 à 20 jaarlijks toenam, zoodat er thans reeds niet minder dan 651 Christelijke scholen, bezocht door meer dan 102 000 leerlingen, in ons vaderland geteld worden. En met deze toeneming heeft onder de voorstanders al meer de overtuiging veld gewonnen, dat van den Staat of de Overheid zoo min de Christelijke volksschool als de naar de gezindheden gesplitste volksschool moet begeerd worden, doch dat in eene schoolregeling, die aan de vrije school gelijke rechten toekent als aan de neutrale Overheidsschool, de billijkste oplossing der schoolkwestie te zoeken is.

De heer Groen van Prinsterer verklaarde in 1862: „ik berust in eene openbare school, waarin niets dat Christelijk *is*, mag worden geduld, maar ook het anti-christelijke (met dubbele zorg, wanneer het Christelijk *heet*) moet worden geweerd, doch tevens verlang ik dat het Christelijk-nationaal onderwijs niet zij een vijandig element, waartegen de Overheid hare financiëele overmacht keert en waaraan zij hare bescherming ontzegt." Met deze en soortgelijke uitspraken heeft deze leider der beweging niets anders gedaan, dan in zijn program te schrijven, wat in het hart dergenen, wier begeerten hij vertolkte, blijkbaar leefde.

Na de meer historische omschrijving van de Christelijke school volge eene beschrijving van haar geestelijk of paedagogisch karakter in tegenoverstelling met dat der openbare school.

Van de zijde der voorstanders van Christelijk onderwijs zal niet beweerd worden, dat de zedelijke vorming, welke de neutrale school met en door haar onderwijs tracht te bereiken, in zich zelve schadelijk of verderfelijk is. Maar wel houden zij staande, dat ze geen doel kan treffen, omdat ze niet op den grondslag van eene Goddelijke openbaring rust. De Christelijke school wil, dat alle zedelijk vermaan zal worden aangedrongen met een beroep op den uitgedrukten wil Gods. Zij gelooft aan eene in de menschelijke natuur ingeschapen noodzakelijkheid om den wil eener Hoogere macht als levenswet, als richtsnoer voor

den wandel, als gedragsregel te erkennen en naar eene objectieve wet de zedelijk waarde van eigen doen en laten te bepalen. Zij acht niet, dat deze zedelijke levenswet uit het zedelijk bewustzijn, uit den zedelijken aanleg kan worden verklaard of afgeleid, doch dat die zedelijke aanleg slechts de vatbaarheid is om eene door hooger gezag geheiligde wet als zoodanig te erkennen, op te nemen en er zich aan te onderwerpen. Zij noemt de consciëntie dan ook niet eene stemme Gods, maar slechts eene vatbaarheid om die stem Gods te hooren. Vandaar, dat zij voor de opvoeding naar eene objectieve, voorwerpelijke, uitwendige wet vraagt, die der consciëntie als een betrouwbare maatstaf van zedelijkheid moet worden toegereikt. En dan vindt de positief-Christelijke belijder dien maatstaf in de Heilige Schrift, waaruit het dan mede duidelijk wordt, dat allengs de naam Christelijke school bij de voorstanders van Christelijk onderwijs den naam van „School met den Bijbel" gekregen heeft. In die benaming is het karakter der Christelijke school hier te lande ongetwijfeld juister gepreciseerd dan in eenige andere. Ze drukt de tegenstelling met de openbare, maar ook met de Roomsch-Katholieke of welke andere godsdienstige school volkomen uit, zoowel in materiëelen als in formeelen zin.

In de aanvaarding van den Bijbel als grondslag voor de opvoeding zijn nog andere kenmerken van het Christelijk onderwijs begrepen. Wat de Schrift leert aangaande den natuurlijken toestand des menschen, aangaande het wezen en de beteekenis van den persoon van Christus, aangaande schuld en vergeving, verlorenheid en verlossing, wet en Evangelie, moet van invloed zijn op den geest van het onderwijs. De Schriftuurlijke vermaning: „gij, ouders, voedt uwe kinderen op in de leering en vermaning des Heeren", geeft voor hen, die voor het Schriftgezag buigen, de richting aan, waarin zij hunne kinderen moeten onderwijzen of doen onderwijzen. Zij kunnen geen vrede hebben met eene school, waarin van de historische en leerstellige uitspraken der Schrift niet mag worden gerept. De levensbeschouwing van de belijders van het Goddelijk gezag der Schrift is zoo verschillend van die dergenen, welke den Bijbel zulk gezag niet toekennen, dat het alleszins begrijpelijk is, dat ééne school niet allen kon voldoen.

Bij de voorstanders van beiderlei soort van scholen zijn daarvoor al meer en meer de oogen opengegaan. En juist daardoor is de tegenstelling minder scherp geworden. Men hoort niet zooveel meer van „sektescholen" als betiteling van de bijzondere scholen en evenmin van de „sekteschool der modernen", waarmede de openbare scholen van de andere zijde werden benoemd. Niet zoozeer wederzijdsche waardeering, als wel eene gemeenschappelijke berusting in de onvermijdelijkheid van het verschil, heeft den voormaals scherp gevoerden strijd getemperd. En daartoe heeft ook bijgedragen de waardeering of erkenning van de zeer groote geldelijke opofferingen, die het Christelijk onderwijs niet te vergeefs van zijne voorstanders heeft gevorderd.

Op het terrein van het Christelijk onderwijs zijn onderscheidene vereenigingen opgekomen.

Allereerst vermelden we de Vereeniging van Christelijke onder-

wijzers en onderwijzeressen in Nederland en de Overzeesche Bezittingen. Zij werd in 1854 opgericht en houdt jaarlijks hare algemeene vergadering op Dinsdag en Woensdag na Pinksteren.

„Haar *grondslag* is het Woord Gods. Zij gelooft, dat de Heilige Schrift ook in de opvoeding moet zijn de eenige, genoegzame en onfeilbare regel van al haar doen en laten, dewijl al de elementen eener waarachtige opvoeding in haar neergelegd zijn."

Op de alg. vergadering te Leeuwarden in 1882 heeft zij de volgende nadere verklaring met algemeene stemmen aangenomen: „De Vereeniging enz. verklaart overeenkomstig art. 2 en 3 van hare statuten, den Bijbel te erkennen, als door den Heiligen Geest ingegeven, onfeilbaar en van Goddelijk gezag en dus ook als historisch betrouwbaar."

„Haar *grondbeginselen* zijn:

a. Onderwijs en opvoeding zijn onafscheidbaar.
b. Voor Christenkinderen moet de opvoeding Christelijk zijn.
c. Eene Christelijke opvoeding is ondenkbaar zonder het onbelemmerd gebruik van Gods Woord.
d. Voor Nederlandsche kinderen moet de opvoeding nationaal zijn.
e. Eene nationale opvoeding is onmogelijk, wanneer de geschiedenis des vaderlands van haar Protestantsch karakter wordt ontdaan.

„Haar *doel* is de bevordering van eene in waarheid Christelijke en nationale opvoeding in en door de school."

Onder de *middelen* om dat doel te bereiken wordt ook genoemd: „behartiging van de belangen der Christelijke onderwijzers en, zoo noodig, van hunne nagelaten betrekkingen in alle mogelijke omstandigheden, door elk middel, dat door de Vereeniging voegzaam zal geoordeeld worden."

Het Hoofdbestuur bestaat uit negen leden.

De Vereeniging telt 1627 leden en 41 afdeelingen.

Uit de Vereeniging is voortgekomen de Vereeniging „Barnabas" tot steun van nagelaten betrekkingen van Christelijke onderwijzers in Nederland, gevestigd te Amsterdam. Zij is opgericht 1 Mei 1872. (Erkend bij Koninklijk besluit van 31 Mei 1873 N°. 28, van 21 Juli 1884 N°. 48 en van 18 December 1886 N°. 27).

Haar doel is: 1e om aan weduwen en weezen of, zoo dezen er niet zijn, aan andere nagelaten betrekkingen van Christelijke onderwijzers in Nederland, terstond na hun overlijden, eene uitkeering in eens te verstrekken. (Uitkeeringfonds): 2e om aan de bedoelde *weduwen en weezen* bovendien eene jaarlijksche toelage te verleenen (Hulpfonds); 3e om over deze weduwen en weezen een Christelijk patronaat uit te oefenen.

De benoodigde gelden worden gevonden uit jaarlijksche bijdragen van werkende en donateerende leden en uit verschillende giften, erflatingen, collecten, enz.

Alle onderwijzers, hier te lande in Christelijke bijzonders scholen werkzaam en die tevens lid zijn van de Vereeniging van Christelijke Onderwijzers en Onderwijzeressen in Nederland, kunnen, zoo zij het 50ste levensjaar nog niet voleindigd hebben, werkende leden van de Vereeniging „Barnabas" zijn.

Begunstigers der Vereeniging zijn zij, die *minstens* ƒ 2.50 's jaars of ƒ 50.—, als gift in eens, betalen.

Ieder *werkend* lid betaalt bij het overlijden van een medelid ƒ 1.— aan het Uitkeeringsfonds; een jaarlijksche contributie van ƒ 6.—, benevens 60 cent voor elk kind beneden de 18 jaren ten behoeve van het Hulpfonds, alsmede eene jaarlijksche bijdrage van ƒ 1.25 voor administratiekosten. Bovendien een inleggeld volgens tarief.

Het maximum der uitkeering in eens aan de weduwe is ƒ 250. Het bedrag der jaarlijksche toelage aan elke weduwe wordt geregeld naar de inkomsten, maar gaat de som van ƒ 300 niet te boven. Daarenboven ontvangt zij $^1/_{10}$ harer toelage voor elk kind beneden de 18 jaar, ten laste der weduwe. De overschietende gelden worden jaarlijks bij het vaste kapitaal gevoegd, waarvan de rente dient voor de jaarlijksche toelagen aan de weduwen.

Op 1 April 1900 was er in het uitkeeringsfonds ƒ 258.50, in de verdeelingskas ƒ 19,908.46 en aan vast kapitaal ƒ 111,849.86½; 70 weduwen en 99 weezen werden ondersteund; het aantal werkende leden bedroeg toen 725.

In de tweede plaats kwam uit de Vereeniging voort de Vereeniging „Johannes" tot steun van bejaarde, zieke of hulpbehoevende onderwijzers en onderwijzeressen van Christelijke bijzondere scholen in Nederland. Zij is opgericht 13 Juni 1878.

Haar doel is:

1e aan bijzondere onderwijzers en onderwijzeressen in Nederland, na volbrachten vijf-en-zestigjarigen leeftijd, eene jaarlijksche uitkeering te verstrekken. (Uitkeeringskas).

2e aan zieke of hulpbehoevende bijzondere onderwijzers of onderwijzeressen vóór het bereiken van dien leeftijd, zoo noodig, financiëele hulp te verleenen. (Ondersteuningskas),

3e hun, dit verlangende, zooveel mogelijk steun en bescherming te verleenen.

De benoodigde gelden worden gevonden uit de contributiën van de werkende leden en uit verschillende giften. Werkende leden van „Johannes" kunnen zijn alle onderwijzers en onderwijzeressen hier te lande, in Christelijke bijzondere scholen voor Lager of Middelbaar onderwijs werkzaam, die tevens lid zijn van de Vereeniging van Christelijke onderwijzers en onderwijzeressen in Nederland en den ouderdom van 65 jaar nog niet bereikt hebben.

De werkende leden storten eene jaarlijksche bijdrage volgens een vastgesteld tarief. Voor de administratiekosten betaalt men jaarlijks ƒ 1.— Het aantal werkende leden is 424.

De uitkeeringskas had 1 Januari 1900 een batig saldo van ƒ 105,652.47.

De ondersteuningskas had op 1 Januari 1900 een batig saldo van ƒ 30,063.47.

De tweede groote Vereeniging op het terrein van het Christelijk onderwijs is die voor Christelijk-Nationaal schoolonderwijs. Zij werd in 1861 opgericht en heeft zeer veel tot stichting en ondersteuning

van Christelijke scholen en tot de opleiding van Christelijke onderwijzers bijgedragen, door zoowel de Christelijke kweekscholen als de normaallessen en zelfs de particuliere opleiding geldelijk te steunen. Hieronder volgt het voornaamste uit hare statuten.

„Art. 1. De Vereeniging, gegrond op de onveranderlijke waarheden, wier levenskracht zich in het tijdperk der Reformatie ook hier te lande, voor kerk en school, met zegenrijken luister geopenbaard heeft, is gewijd aan de bevordering van het Christelijk-Nationaal schoolonderwijs, en gaat daarbij van de volgende hoofdgedachten uit:

a. De inrichting der openbare school voor Roomschgezinde en Protestant, voor Israëliet en Christen, gelijk de wet van 13 Augustus 1857 (artt. 16 en 23) ze voorschrijft, is voor de behoeften van eene Christelijke natie en althans van den Protestantschen Christen geheel onvoldoende.

b. Zondags- en bijbelsche leerscholen, hoe wenschelijk ook, kunnen niet anders dan een tijdelijk en gebrekkig hulpmiddel zijn.

c. Geen wezenlijk redmiddel dan in de bijzondere school, gelijk ze burgerlijk en godsdienstig onderwijs te zamen omvat.

d. Verplichting van elke Christelijke, en dus ook van de Hervormde Kerk, om hierin te voorzien.

e. Verplichting der gemeenteleden, in overleg zooveel doenlijk met herders en leeraars, om die taak over te nemen, waar de Kerk in haar reglementairen vorm werkloos blijft.

f. Oprichting van scholen, waarin bij onbelemmerd en doeltreffend gebruik der Heilige Schrift en trouwe voorstelling der Volkshistorie, het onderwijs in nuttige kundigheden aan Christelijke opvoeding wordt dienstbaar gemaakt.

g. Verleenen van geldelijke tegemoetkoming, inzonderheid waar eigen belangstelling en veerkracht openbaar zijn.

Art. 2. De Vereeniging is zooveel mogelijk werkzaam:

a. tot ondersteuning van scholen;

b. tot opleiding van onderwijzers;

c. tot opwekking van gemeen overleg en samenwerking omtrent al wat verder tot de belangen van de Christelijke school behoort.

Ten gevolge van den strijd op kerkelijk gebied in 1886 heeft deze Vereeniging tal van leden verloren. Toch beliep hare rekening van ontvangsten en uitgaven in 1900 nog ruim *f* 34000. Zij heeft bovendien nog een voorschottenfonds ten behoeve van den bouw van Christelijke scholen, uit drie leeningen of vier seriën samengebracht en op de balans voorkomende respectievelijk met een bedrag van ontvangst en uitgaaf van *f* 108.723.66; *f* 6.528.93^5; *f* 40.024.31^5 en *f* 2.152.75^5.

In Juni 1868 werd de *Vereeniging voor Gereformeerd onderwijs* opgericht. Als leden traden toe dezulken, voor wie de grondslag van „Christelijk Nationaal" niet kerkelijk of althans niet specifiek Gereformeerd genoeg was. Zij drukt aldus haren grondslag en haar doel uit:

„De Vereeniging is gegrond op de onveranderlijke waarheden, door Gods Woord geopenbaard en in de Formulieren van Eenheid der Gereformeerde Kerken uitgedrukt.

Haar doel is:

a. opleiding van jongelingen tot Gereformeerde onderwijzers;

b. ondersteuning van Gereformeerde scholen;

c. opwekking van algemeene samenwerking omtrent al wat tot de belangen van Gereformeerd schoolonderwijs behoort."

Het is zeker eigenaardig, dat deze Vereeniging geenszins tot bloei kon geraken. Haar jaarlijksch budget beloopt nog geen drieduizend gulden. Wel zijn plaatselijk zeer vele Gereformeerde scholen gesticht, maar zonder dat de plaatselijke voorstanders er van zich bij de Vereeniging, die meer algemeen werkte, aansloten.

Anderzijds zonderden zich na den kerkelijken strijd vele Nederduitsch-Hervormde voorstanders van Christelijk onderwijs van de Vereeniging voor Christelijk-Nationaal Schoolonderwijs af en stichtten in 1890 de Vereeniging voor *Christelijk Volksonderwijs*, welker *hoofdbestuurders* lidmaten moeten zijn van de Ned. Herv. Kerk. Hare statuten behelzen o. m.:

„De Vereeniging voor Christelijk Volksonderwijs, gegrond op Gods Woord als het eenig richtsnoer voor geloof en wandel, stelt zich ten doel: de oprichting en instandhouding van scholen, waar de jeugd onderwezen en opgevoed wordt overeenkomstig de paedagogische beginselen, neergelegd in de Heilige Schrift, en gaat daarbij van de volgende overwegingen uit:

a. dat bij de tegenwoordige inrichting van het openbaar onderwijs in ons vaderland, behoefte bestaat aan een blijvende, milde ondersteuning van de Christelijke bijzondere scholen;

b. dat de Doopsgelofte door Christen-ouders afgelegd, hen dringt om voor hunne kinderen ook een onderwijs te zoeken, waarbij het paedagogisch gebruik der Heilige Schrift eene eerste voorwaarde moet wezen;

c. dat de bestaande Christelijke scholen aan het gevaar blootstaan, om òf in sectescholen te ontaarden, òf dat door verzwakking van het Christelijk beginsel, haar karakter zal verloren gaan;

d. dat de gemeenteleden verplicht zijn, om, waar de kerkelijke gemeente hierin te kort schiet, in de behoefte van Christelijk onderwijs zelven te voorzien;

e. dat het wenschelijk is, de Christelijke scholen zoo mogelijk in verband te brengen met den Kerkeraad der plaatselijke gemeente van de Ned. Hervormde Kerk.

De Vereeniging heeft als grondslag van samenwerking het Apostolisch Christendom, uitgedrukt in de Twaalf Geloofsartikelen, en belijdt deze in den zin, die door de Kerk onzer Vaderen, blijkens hare belijdenisschriften, daaraan gehecht is.

Haar is het onderwijs middel en de opvoeding doel, en waar zij het laatste in Christelijken zin voor de kinderen onzes volks zoekt — acht zij het zich ten plicht door alle geoorloofde middelen, de belangstelling in het Christelijk onderwijs op te wekken en te wijzen op de verplichting om zedelijk en stoffelijk dit pogen te steunen.

Tot haren werkkring acht zij ook te behooren de zorg voor de opleiding en vorming van geschikte onderwijzers."

Naast de drie laatstgenoemde Vereenigingen, die in zekeren zin de splitsing op het gebied van het Christelijk onderwijs afspiegelen, schoon die voor Christelijk-Nationaal Schoolonderwijs eenen grondslag bood, waarop ook de beide andere richtingen zich vrijelijk hadden kunnen ontwikkelen, ontstonden nog twee organisaties, elk als vrucht van historische actie.

In 1878, toen de Schoolwet van Kappeyne door de Tweede Kamer was aangenomen, werd van Protestantsch-geloovige zijde een volkspetitionnement op touw gezet van personen boven de achttien jaar en meer dan driehonderd duizend zetten hun naam onder het smeekschrift, waarbij den Koning verzocht werd de nieuwe Schoolwet niet te bekrachtigen. Dat verzoek werd afgewezen, maar het denkbeeld vond aanstonds weerklank om de verkregen samenwerking voor het Christelijk onderwijs eene blijvende vrucht te doen dragen. En zoo ontstond *de Unie* „Eene school met den Bijbel"

Haar doel is omschreven in art. 1 van hare statuten.

„Er bestaat een Bond, gevormd uit de Locale Comité's voor het Volkspetitionnement, onder den naam van De Unie „*Een school met den Bijbel*".

De Unie heeft ten doel: 1°. om aan Vereenigingen ter bevordering van het Christelijk onderwijs, zonder op haar terrein te treden, zedelijken en geldelijken steun te verleenen; 2°. plaatselijk den bloei der vrije school te bevorderen; 3°. de tijdens het Volkspetitionnement verkregene organisatiën te behouden, allengs vaster gestalte te laten aannemen en in zoodanig onderling verband te zetten, dat ze, zoo dikwijls de belangen van „*de School met den Bijbel*" dit vereischen, onverwijld dienst kunnen doen."

Zij onthoudt zich van alles, wat niet in onmiddellijk verband met het onderwijs staat.

Hare constitutie en hare werkzaamheid worden voorts volgenderwijze uitgedrukt:

„De Locale Comité's, die opgetreden zijn of nog zullen optreden, hebben elk voor zich een vrij en zelfstandig bestaan en zijn slechts foederatief (bondgenootschappelijk) door de Unie vereenigd.

Door een Locaal-Comité wordt verstaan de gezamenlijke petitionnarissen en adhaerenten, die, binnen de bij het Register omschreven grenzen, aan de Augustus- of Unie-Collecte bijdragen.

Petitionnarissen zijn zij, wier namen onder het smeekschrift staan.

Adhaerenten zijn zij, die later van hunne instemming met de in het smeekschrift uitgedrukte beginselen hebben doen blijken.

Twee of meer Locale Comité's kunnen zich tot één Locaal-Comité vereenigen; een Locaal-Comité kan zich in Locale Comité's splitsen, indien de ligging of de uitgestrektheid zulks noodig maakt; doch elke wijziging van de grenzen der Locale Comité's behoeft de goedkeuring van het Bestuur der Unie.

Elk Locaal-Comité richt zich zelf geheel naar eigen goedvinden in.

Het is bevoegd een plaatselijk Reglement te maken, mits niet in strijd met de Statuten der Unie. Een afschrift van dit Reglement wordt

aan het Bestuur der Unie toegezonden. Bij gebreke van een Reglement gelden alleen de bepalingen van deze Statuten.

Elk Locaal-Comité, dat nog niet bij Reglement georganiseerd is, staat onder leiding van een Correspondent (zonder of met medebestuurders), die, zoo noodig, door de petitionnarissen wordt aangewezen.

Het samenroepen van de petitionnarissen en adhaerenten tot verkiezing van een Correspondent of tot vorming van een bij Reglement georganiseerd Locaal-Comité, geschiedt namens of in overleg met het Bestuur van de Unie.

Elk Locaal-Comité, dat bij Reglement georganiseerd is, staat onder leiding van een Bestuur, dat een der leden van het Bestuur als Correspondent aanwijst.

De Bestuursleden van een georganiseerd Locaal-Comité worden overeenkomstig de bepalingen van het plaatselijk reglement gekozen door de jaarvergadering.

Elk Locaal-Comité stelt zich alleen door tusschenkomst van den Correspondent in betrekking met het Bestuur der Unie.

De Correspondent of het Bestuur neemt op zich om jaarlijks in de week van 3 Augustus bij zijn Locaal-Comité eene collecte te doen houden voor „*de School met den Bijbel.*"

De Augustus- of Unie-Collecte is eene voortdurende, dankbare herinnering aan het Volkspetitionnement van 1878.

De Correspondent of het Bestuur is bij zijn Locaal-Comité met de hoofdleiding van deze Augustus- of Unie-Collecte belast.

Alle inkomsten der Locale Comité's, waaronder de Augustus- of Unie-Collecte, de jaarlijksche contributiën der Leden, enz. begrepen zijn, kunnen, behoudens eene jaarlijks vast te stellen bijdrage aan de kas der Unie, besteed worden, zoowel tot ondersteuning als tot stichting van Scholen met den Bijbel, van suppletiefondsen voor die scholen en van kweekscholen tot opleiding van onderwijzers en onderwijzeressen voor Scholen met den Bijbel, mits de instellingen, waarvoor die gelden besteed worden, gevestigd zijn binnen de grenzen van het Locaal-Comité.

Alle inkomsten, *niet* aangewend voor de in het vorig lid omschreven doeleinden, worden in de kas der Unie gestort

Gelden met *door de gevers zelve* aangewezen bestemming, waaronder ook die, welke bij de Augustus- of Unie-Collecte worden ontvangen, zijn hiervan uitgezonderd en worden terstond door den Correspondent overeenkomstig die aanwijzing uitgekeerd."

Die Unie- of Augustuscollecte heeft sedert jaarlijks plaats gehad. De eerste bracht ruim *f* 40.000 op; de latere stegen soms tot een ton. De kerkelijke strijd deed aan de collecte veel kwaad. Van de zijde van Christelijk Volksonderwijs wordt zelfs eene jaarlijksche tegencollecte gehouden. Toch is de Unie-collecte verreweg de belangrijkste gebleven: in 1900 bracht ze meer dan *f* 80.000 op.

Het „Unie-rapport" is op initiatief van de Unie door eene Commissie opgemaakt. Het vond eerst bij een deel van de voorstanders van Christelijk onderwijs scherpe bestrijding. Gevolg daarvan is geweest, dat de voornaamste bestrijders mede tot het lidmaatschap der Commissie

voor het Unie-rapport werden uitgenoodigd en dat een gewijzigd Unie-rapport werd ontworpen en algemeen aangenomen.

Het Unie-saldo wordt jaarlijks in de kassen van de Vereenigingen voor C. N. S. en voor Ger. Schoolonderwijs gestort naar verhouding van hare uitgaven.

De tweede Vereeniging, die eene organisatie ten dienste van het geheele Christelijk onderwijs wil zijn en waarbij zich dan ook reeds meer dan de helft der 651 scholen hebben aangesloten, is de Schoolraad. Deze Raad ontstond na de wijziging der Wet van 1878, in 1889 tot stand gekomen.

De Schoolraad voor „de Scholen met den Bijbel" is samengesteld uit 12 gedelegeerden, gekozen door de Hoofdbesturen der vier Algemeene Vereenigingen voor Christelijk onderwijs; 12 gedelegeerden, gekozen door de Schoolbesturen, die zich bij den Schoolraad hebben aangesloten, en 1 lid, gekozen door de 24 genoemde gedelegeerden.

Deze vier Vereenigingen zijn de hierboven genoemde met uitzondering van die voor Christelijk Volksonderwijs, die tot hiertoe van dezen Schoolraad niet weten wil.

Het moderamen van den Schoolraad bestaat uit de heeren Ds. H. Pierson, Jhr. Mr. A. F. de Savornin Lohman en R. Derksen, secretaris.

De taak van den Schoolraad is, om de scholen met den Bijbel te hulp te komen in al datgene, wat geacht kan worden *aller gemeenschappelijk belang* te zijn, en wel met name: 1° bij de bevordering van de oprichting van scholen met den Bijbel; 2° bij de bevordering van den paedagogischen bloei der scholen; 3° bij de beslechting van *gewone* geschillen, die in den boezem der scholen rijzen mochten; 4° bij de beslechting van *kerkelijke* geschillen, die in den boezem der scholen mochten voorkomen; 5° bij de regeling van het pensioenwezen der onderwijzers; en 6° bij de handhaving en verbetering van de rechtspositie dezer scholen.

Verder wordt bepaald, welke inrichtingen voor den Schoolraad als scholen met den Bijbel gelden.

Optredende als Schoolraad voor de scholen met den Bijbel, verstaat hij hieronder alle scholen voor gewoon en uitgebreid lager onderwijs, waarvan het Schoolbestuur, afgezien van bijzondere kerkelijke belijdenis, verklaart, den Bijbel of de H. Schriftuur als Gods Woord, en alzoo als den eenigen regel van wat we te gelooven en te doen hebben, ook voor zijn school te aanvaarden.

De aangesloten Vereenigingen blijven hare eigene belangen bevorderen. Een deel van hare taak dragen zij aan den Schoolraad over. Verschillende commissiën zijn door den Schoolraad benoemd: *a.* die tot bevordering van de oprichting van scholen met den Bijbel; *b.* die voor het onderzoek, te weten het dusgenoemde na-examen voor de onderwijzers en de schoollitteratuur; *c.* die voor de beslechting van gewone geschillen; *d.* die voor de beslechting van geschillen van kerkelijken aard, *e.* die voor de pensionneering en verzorging van weduwen en weezen van onderwijzers; *f.* die voor de handhaving en verbetering van de rechtspositie der scholen.

Het zoo even bedoelde „Onderzoek" betreft de kennis van de Bijbelsche geschiedenis, de Bijbelsche Aardrijkskunde, de Geschiedenis der Christelijke Kerk, de Geschiedenis des Vaderlands en de Christelijke Opvoedingsleer.

De beide Vereenigingen voor Chr. N. S. en voor Ger. Schoolonderwijs stellen door hare gedelegeerden bovendien nog een onderzoek in, de eerste naar de kennis van en instemming met de onveranderlijke waarheden, waarvan in haar reglement sprake is; de tweede naar kennis van de hoofdwaarheden, waardoor de Gereformeerde leer kenmerkend is onderscheiden, en zooals die in den Heidelbergschen Catechismus, de Nederlandsche Geloofsbelijdenis en de Dordtsche Leerregels zijn geformuleerd.

Van de candidaten kan geëischt worden bewijzen te leveren van hunne bekwaamheid om een opgegeven onderwerp uit de Bijbelsche Geschiedenis op eene bevattelijke wijze aan kinderen van de verschillende klassen te verklaren.

Ten slotte moet nog melding gemaakt worden van de Unie van Christelijke onderwijzers en onderwijzeressen in Nederland, die in 1896 opgericht werd en 280 leden telt.

Het doel dezer Unie is werkzaam te zijn ter behartiging van de belangen der Christelijke onderwijzers; te streven naar 't verkrijgen van eene behoorlijke rechtspositie, eene goede salarisregeling, de pensionneering der Christelijke onderwijzers, en een beter stelsel van examens en opleiding.

Amsterdam. H. J. Emous.

Comenius (Johan Amos). Met het noemen van dezen naam zijn wij genaderd aan een hoogst merkwaardig man, eene veelzijdige gestalte, een patriarch en een profeet, een lichtend voorbeeld in donkere tijden. De beperkte ruimte dringt ons hier, slechts in grove trekken het beeld van dien grooten paedagoog te schetsen. Allereerst geven wij eene beknopte beschrijving van zijne zeer afwisselende lotgevallen; daarna zullen wij de meest bekende van zijne talrijke opvoedkundige geschriften ontleden, om ten slotte te trachten, de plaats te bepalen, welke hem in de geschiedenis der opvoeding toekomt.

Johan Amos Comenius werd 28 Maart 1592 te Ungarisch-Brod of wel in het nabijgelegen Niwnitz geboren. Zijne ouders behoorden tot de Moravische Broedergemeente, die zich op den voorlooper der Hervorming, Huss, als haren stichter beriep en die zich in die veelbewogen dagen als een nauw aaneengesloten broederschap onderscheidde, welke wel eenige punten van aanraking gemeen had met de Duitsche wederdoopers. De zuiverheid der leer stond veel minder op den voorgrond, dan bij de grootere Hervormde Gemeenten, die zich naar Luther of Calvijn noemden. Zij vertoonden wel eenige overeenkomst met de doopsgezinde gemeenten in ons vaderland. Iets democratisch en zelfs iets

communistisch viel in hun leefregel niet te miskennen. Profeten, die de toekomst voorspelden en de naderende komst van het duizendjarig rijk aanzegden, waren onder hen niet zeldzaam. „Zij vormden „groote huishoudingen met gemeenschappelijke maaltijden en gelijke „opvoeding voor alle kinderen, terwijl ook de arbeid min of meer ge„meenschappelijk was geregeld. Het huwelijk werd overigens heilig „gehouden, de sluiting daarvan werd door de oudsten geregeld. Zij „hielden verder vast aan de volgende denkbeelden: dat de doop was „een goed geweten met God en de aflegging van den ouden mensch; „dat de doodstraf ongeoorloofd was; dat processen voeren, wapens „dragen, eed afleggen en een overheidsambt bekleeden onder Christenen „niet plaats mocht hebben. Inderdaad hebben de Moravische Broeders „de hoofdgedachte, die er schuilt in het Anabaptisme, het oprichten „van een Godsrijk op aarde, binnen zekere grenzen vastgehouden en „eene soort van maatschappij gevestigd, die soms aan iets bovenaardsch „doet denken. Hun vereeniging is werkelijk in zekeren zin een ideaal „gebleken, al kon het slechts op een klein terrein verwerkelijkt worden: „een zacht en vredig ideaal, van innig samenleven, beschenen door „Gods milde zonnestralen. Verdraagzaamheid, lust tot den arbeid, on„derlinge liefde en vertrouwend opzien tot den Hemelschen Vader, „wiens openbaringen zij verwachtten, waren en bleven hun karakter„trekken. Later, toen zij na den slag aan den Witten Berg in 1620 „uit hunne Moravische dorpen werden verdreven, hebben zij die trekken „niet verloochend, werwaarts zij ook trokken, welke vormen zij ook „aannamen, tot waar het vriendelijke Zeist een deel der broeders opnam „en nog altijd blijft koesteren.” (Mr. H. P. G. Quack, De Socialisten I.).

Wij hebben dit eenigszins uitvoerige citaat overgenomen, om de geestelijke wereld te doen kennen, waarin Comenius opwies, en waarvan hij zoozeer den stempel ontving, dat hij als vertegenwoordiger dier levensopvatting mag beschouwd worden.

Comenius verloor op jeugdigen leeftijd zijne beide ouders, wat ten gevolge schijnt gehad te hebben, dat aan zijne eerste opvoeding niet veel zorg is besteed. Op 16-jarigen leeftijd werd hij op de Latijnsche Broederschool te Prerau geplaatst, van waar hij drie jaar later naar de Hervormde Hoogeschool te Herborn in Nassau ging, waar hij in de theologie studeerde. Hier kwam hij onder den invloed van den hoogleeraar Alsted, die zijn vurig geloof aan de aanstaande wederkomst van Christus op zijnen leerling gemakkelijk overdroeg, een geloof, dat, hoe dikwijls ook ontgoocheld en teleurgesteld, zich nochtans in Comenius tot in zijne laatste levensjaren wist te handhaven. Na een kort bezoek aan de Heidelbergsche universiteit keerde Comenius in 1614 naar zijn vaderland terug. Daar hij nog te jong was, om als priester gewijd te worden, werd hem de leiding der school te Prerau toevertrouwd. Twee jaar later werd hij in den geestelijken stand bevestigd, waarmee hij echter naar het schijnt, zijne schoolwerkzaamheden niet behoefde op te geven. In 1618 werd hij naar Fulnek beroepen, waar hij drie jaar werkzaam was, tot de ver-

schrikkingen van den dertigjarigen oorlog aan zijn arbeid een einde maakten. In 1621 werd Fulnek door het Spaansche leger ingenomen en in de asch gelegd. Bij keizerlijk bevel van 13 December 1621 werden alle hervormde predikanten uit Bohemen en Moravië verbannen. Meer dan 30 000 huisgezinnen ontweken de vervolging en trokken naar den vreemde. Voor Comenius ving nu een tijd van onophoudelijke zwerftochten aan. Eerst vertoefde hij eenigen tijd te Branden in Boheme, beschermd door een hem welgezind edelman. Hier stierf in 1623 zijne gade benevens zijn eenig kind en hier ook hertrouwde hij in het volgend jaar. Herhaalde reizen naar verschillende Duitsche steden, ook naar Amsterdam en Den Haag, hielden hem tot 1628 bezig, toen een langer verblijf in het Duitsche Rijk voor de protestanten onmogelijk geworden was. Comenius week toen uit naar Polen, waar in de stad Lissa eene Duitsche Broedergemeente gevestigd was.

In de jaren vóór 1628 had Comenius, toen hij nog aan de scholen te Prerau en Fulnek werkzaam was, zich reeds met didactische studiën bezig gehouden en zelfs reeds eenige handleidingen geschreven. Zijne voornaamste werken uit dien tijd zijn echter van historischen, geographischen en vooral van theologischen aard. Hij schreef eene geschiedenis van zijn vaderland en vervaardigde ook eene kaart van Moravië, die om hare nauwkeurigheid geroemd werd. Zijne theologische geschriften zijn meest, als te begrijpen was, troostredenen voor zijne in ballingschap levende geloofsgenooten. Ook vervaardigde hij nog eene vertaling van de Psalmen in zijne moedertaal, het Czechisch. Bovendien echter verkeerde hij met verschillende „profeten”, waarvan er in die dagen vele gevonden werden. Een er van heette Drabik, die tegelijk met hem tot geestelijke van dezelfde broederschap gewijd was; een ander was Kotter, die uit Silezië afkomstig was, terwijl er ook nog eene profetes bij was, Christina Poniatovsky, die tegelijk met hem in 1628 naar Lissa trok. De voorspellingen dezer zieners waren gemeenlijk van politieken aard. In eene van deze, door Comenius in het Czechisch vertaald, werd de Palzgraaf Frederik, de Winterkoning als Redder der verdrukte Christenen aangewezen, welke voorspelling, in keurig afschrift, door Comenius, aan diens toenmalig adres te ’s-Gravenhage persoonlijk overhandigd werd.

Van 1628 tot 1641 woonde Comenius in Lissa. In de kracht zijns levens en in betrekkelijke welvaart en rust ontplooide hij hier zijne krachtigste werkzaamheid. Zijn meest bekend werk, de *Didactica magna*, werd hier voltooid. Meer roem behaalde hij echter met zijne Latijnsche leerboeken. Daar hem, behalve het predikambt, ook het rectoraat over het gymnasium was opgedragen, werkte hij hier zijne plannen tot verbetering van het onderwijs in het Latijn volledig uit. De vrucht dezer werkzaamheden was zijne *Janua linguarum reserata* of *De ontsloten deur der talen*, een boek, dat binnen weinige jaren in de meeste Europeesche en bovendien in meer dan éene Oostersche taal werd overgebracht. Van de vele kleinere geschriften, waaronder verscheiden theologische strijdschriften, welke hij in die dagen het licht deed zien, maken wij hier geene afzonderlijke vermelding. Uit verschillende lan-

den van Europa ontving Comenius aanvrage, om zijne plannen tot verbetering der scholen uit te werken. In 1638 verzocht de Zweedsche kanselier Oxenstiern hem zelfs naar dat land over te komen, ten einde het onderwijs aldaar te hervormen, welk verzoek hij echter van de hand wees. De reden van die weigering was eensdeels gelegen in de behoeften zijner Broederschap, waarvan hij in 1632 tot Senior of Oudste was benoemd. Er was echter nog eene andere reden, waarbij wij een oogenblik moeten stilstaan.

Comenius' geloof aan de aanstaande komst van het duizendjarig rijk, was niet veel meer dan de vorm, waarin in die dagen het ideaal zich uitsprak van vrede, eensgezindheid en welvaart onder de volken, een ideaal, dat in den schrikkelijken tijd van den dertigjarigen oorlog allerminst zijn verwezenlijking nabij scheen, maar dat juist daardoor in diepvoelende harten zich zoo luid uitsprak. Nu waren er, naar Comenius meende, twee middelen, om tot dien gewenschten toestand te geraken. Allereerst moesten de godsdiensttwisten ophouden. Daarom droomde hij van eene wedervereeniging tot ééne algemeene Christelijke Kerk, een droombeeld, dat te gemakkelijker in zijn ziel kon opkomen, daar in zijne broederschap dogmatische spitsvondigheden veel minder beoefend werden dan een practisch christelijk leven. Talrijke brieven schreef hij tot dat doel aan de hoogstgeplaatste geestelijken van de verschillende kerkgenootschappen, ja, hij achtte het zelfs mogelijk, den sultan van Turkije over te halen, zich nader met het Christendom bekend te maken, waartoe hij het voornemen koesterde, den Bijbel in de Turksche taal over te brengen, een voornemen, dat niet verder gekomen is, dan het schrijven eener „inleiding", waarin dat plan nader werd toegelicht.

Er was echter nog een tweede middel, en dat was de algemeene verspreiding van wetenschappelijke kennis. Voor Comenius bestond er nog geene tegenstelling tusschen godsdienst en wetenschap. Elke vermeerdering van waarachtige kennis moest naar zijn inzien leiden tot inniger vroomheid. Zijn leven lang heeft hij dan ook het denkbeeld in zich omgedragen, eene *pansophie* te schrijven, eene *alwijsheid*, waarin het geheel der menschelijke kundigheden zou worden samengevat. Het spreekt van zelf, dat de herleving van kunsten en wetenschappen, die zich ongeveer ten tijde van de Hervorming, ja zelfs eene eeuw vroeger geopenbaard had, medewerkte, om dat grootsche plan in Comenius te doen rijpen. Bacon had, eene kwart eeuw vóór Comenius, krachtdadige pogingen aangewend, om de natuurwetenschappen een nieuw leven in te blazen, van welke pogingen Comenius niet onkundig was gebleven. Toch zou men dwalen, indien men in Comenius het type van een modern natuurkundige wilde zien. Wel zouden sommige zijner uitspraken dat doen vermoeden, uitspraken, waarin hij op waarneming der natuur zelve aandringt, in tegenstelling van de boekenstudie, waarmede men zich tot nog toe had beholpen, maar uit hetgeen hij van zijne pansophie in het licht heeft gegeven — het werk is nooit volledig verschenen — blijkt zeer duidelijk, dat afgetrokken en mystieke redeneering er eene veel te groote plaats in zou be-

slaan. Het eerst toch vervaardigde hij, nog in Lissa, eene verzameling van *definitiën*, waarin elk voorwerp naar zijn natuur werd omschreven. Toen dat werk bij den grooten brand te Lissa, waarover wij straks zullen spreken, vernietigd werd, was Comenius ontroostbaar. Dat achtte hij het grootste verlies, dat hij bij dien ramp geleden had. Blijkbaar was zijne wetenschap nog in wijsgeerige bespiegelingen bevangen. De gedachte aan deze pansophie hield zijn geest dusdanig bezig, dat hij het aanbod van Oxenstiern, de Zweedsche school te hervormen, van de hand wees, omdat hij dat werk, hoe belangrijk het hem ook voorkwam, toch achterstelde bij zijne pansophische plannen.

Intusschen zouden de tijdsomstandigheden hem weldra in staat stellen, zijne geliefkoosde plannen ten uitvoer te brengen. In 1641 ontving hij van het Engelsche parlement een verzoek, om naar Londen te komen, ten einde met medehulp van onderscheidene geleerden zijne pansophische encyclopaedie te voltooien. Hij kwam echter in een zeer ongunstig tijdstip aan. Een opstand in Ierland en de oneenigheden tusschen Karel I en zijn parlement vertraagden de uitwerking dier plannen in een land, dat door Bacons voorgang aangewezen scheen, ze tot uitvoering te zien komen. In die omstandigheid gaf Comenius gaarne gehoor aan het dringend verzoek van een zijner bewonderaars, den rijken Nederlandschen koopman Lodewijk de Geer, die toenmaals te Nörkoping in Zweden woonachtig was en die hem uitnoodigde, naar Zweden te komen, met het dubbel doel zijne didactische, zoowel als zijne wijsgeerige plannen daar bekend te maken. Hij voldeed aan dat verzoek en had in Stockholm een vierdaagsch onderhoud met den veelvermogenden kanselier Oxenstiern. Comenius' paedagogische raadgevingen konden den staatsman zeer behagen, maar hij had minder oor voor zijne wijsgeerige plannen. Er werd nu afgesproken, dat Comenius zich te Elbing aan deze zijde van de Oostzee, vestigen zou en dat hij daar zijne plannen verder zou uitwerken. Comenius was nu echter in eene moeilijke positie geplaatst. Zijne Londensche vrienden, als ook De Geer, die hem geldelijk mild ondersteunde, wenschten, dat hij zijne pansophische geschriften zou voltooien, terwijl de Zweedsche regeering veel meer gewicht hechtte aan de vervaardiging eener goede serie leerboeken voor het onderwijs. Daarbij kwamen nog de plichten, die op hem als Senior zijner Broedergemeente rustten en ten slotte nog de profetiën van zijn voormaligen ambtgenoot Drabik, die hem opriepen, om voor het heil zijns vaderlands en zijns geloofs werkzaam te zijn. Door al deze hinderende omstandigheden vlotte het werk niet al te best, zoodat eerst in 1646 de gevraagde didactische geschriften den Zweedschen kanselier konden worden aangeboden. Terwijl men bezig was, die werken ter perse te leggen, stierf de Bisschop der Broedergemeente en werd Comenius in zijne plaats beroepen (1648). Deze gebeurtenis was waarlijk eene uitkomst voor hem. Hij kon nu Elbing verlaten en naar Lissa terugkeeren.

In datzelfde jaar werd de Westphaalsche vrede gesloten; tot innig leedwezen van Comenius werden de Moravische Broeders van de bedongen godsdienstvrijheid uitgesloten en mochten zij dus niet naar

hun vaderland terugkeeren. Niet onmogelijk, dat de eigenaardige sociale opvattingen dier gemeente haar eene vrijheid onthield, die aan de andere protestantsche kerkgenootschappen werd toegestaan.

Het geloof aan de geestdrijvende profetieën zijner mede-bannelingen werd nu weder versterkt. Telkens werd een andere vorst aangewezen als de voltrekker van den wil des Allerhoogsten. Eerst dacht men aan Sigismund, vorst van Zevenbergen, die Comenius tot zich riep, om de scholen in dat land naar zijne pansophische denkbeelden in te richten. De bisschop vertrok naar Patrak in Zevenbergen en stelde daar eene zeer uitgewerkt plan op voor eene schoolinrichting van de eerste kinderjaren tot aan de intrede in de hoogeschool. Tot uitvoering kwam echter alleen het eerste gedeelte. Vol ijver heeft Comenius aan die school gewerkt, al was er veel, dat hem tegenwerkte. Zoo duldde zijn democratische geest geen onderscheid tusschen de leerlingen van verschillenden maatschappelijken stand; hij wilde kinderen van armen en rijken aan hetzelfde onderwijs, in dezelfde klasse doen deelnemen, wat intusschen lang niet naar den zin was van den trotschen Hongaarschen adel. Het gedrag zijner leerlingen scheen ook nog al het een en ander te wenschen over te laten. Toch had de school een goeden naam en een grooten toeloop. Daartoe droegen ook de schooldrama's bij, die Comenius vervaardigde en die door de leerlingen werden opgevoerd. Deze tooneelspelen misten alle letterkundige waarde; de leerlingen van onzen tijd zouden ze doodelijk vervelend noemen, maar het ongehoorde van het geval vermocht toch de niet verwende aandacht te spannen. Het was ook daar, in Patrak, dat Comenius een ander zijner opvoedkundige hoofdwerken, de *Orbis pictus* voltooide, *de Wereld in beelden*, dat nog tot in den aanvang der negentiende eeuw bekend was en waarvan Goethe nog eens een loffelijk getuigenis aflegde.

De profetieën van Drabik ten trots stierf vorst Sigismund in het jaar 1652; nog twee jaar na diens dood bleef Comenius te Patrak, waarna hij van de school afscheid nam en naar Lissa terugkeerde.

Hier vond hij veel veranderd. Het Katholicisme had snelle vorderingen gemaakt. Toch bleef de stad den Zweedschen Koning Gustaaf Adolf welgezind. Comenius vervaardigde zelfs een Latijnschen lofzang op hem. Die vriendschap kwam de stad duur te staan. In 1656 trok een Poolsch leger hare poorten binnen en hield er schrikkelijk huis. Een groot gedeelte van de stad werd verbrand, waaronder ook het huis van Comenius. Deze had op de nadering van den vijand zooveel verborgen als hem mogelijk was, maar een groot gedeelte zijner manuscripten ging toch in de vlammen op. Comenius vluchtte en kwam na een langen zwerftocht eindelijk te Amsterdam aan.

Hier vond de veelbeproefde 66-jarige man een hartelijke ontvangst. De zoon van zijn vroegeren, sinds overleden weldoener, trok zich zijner aan en ook de regeering der stad schonk hem meermalen geldelijken steun, onder voorwaarde, dat hij zich met het onderwijs in het Latijn aan de zonen der gegoede burgers zou belasten. Het is verder gebleken, dat hij in deze stad ook een boekhandel heeft gehad. Talrijke

geschriften, deels nieuwe, deels herdrukken van vroegere, deed hij hier verschijnen, o. a. zijn verzamelde opvoedkundige werken onder den titel: *Opera didactica omnia.* Veel opzien verwekte een werk, dat hij eerst zonder zijn naam uitgaf, onder den titel: *Lux in tenebris*, het *Licht in de duisternis*, waarin hij de voorspellingen van Kotter, Drabik en Christina Poniatovski verzamelde, welk werk hem in een heftigen pennestrijd wikkelde met twee hoogleeraren in de theologie te Groningen en Franeker. Koning Lodewijk XIV werd nu als de hersteller van het ware geloof aangewezen en het jaar 1672 genoemd als het tijdstip, waarop het duizendjarig rijk van liefde en vrede zou gevestigd worden. De bittere ontgoocheling dezer voorspelling heeft Comenius niet meer beleefd. Hij stierf 15 November 1670 en werd in de toenmalige Waalsche Kerk te Naarden begraven.

Comenius is een buitengewoon vruchtbaar schrijver geweest. De lijst der door hem uitgegeven werken telt meer dan honderd titels en het is hoogst waarschijnlijk, dat aan die lijst nog ettelijke titels ontbreken, terwijl het zeker is, dat sommige zijner handschriften nooit ter perse gelegd zijn. Verscheidene zijn trouwens bij den brand te Lissa onherroepelijk verloren gegaan.

Van een drietal zijner geschriften, die van bijzondere beteekenis zijn om des schrijvers paedagogische inzichten te kenschetsen, geven wij hier een eenigszins omstandig verslag.

Verreweg de meeste werken van Comenius zijn in het Latijn geschreven. Dat was geheel overeenkomstig de gewoonte dier dagen. Voor Comenius kwam daar echter nog een beweegreden bij. Hij hield namelijk kennis van het Latijn voor een onmisbaar bestanddeel eener beschaafde opvoeding. Dat gevoelen vindt nog talrijke aanhangers. Men zou zich echter schromelijk vergissen, indien men meende, dat de motieven, waarop men in onze dagen dat oordeel grondt, ook bij Comenius den doorslag gaven. Het tegendeel is waar. Terwijl men er toch tegenwoordig groote waarde aan hecht, dat de studeerende jongelingschap innig vertrouwd worde met de onvergankelijke schoonheid der klassieke Romeinsche en Grieksche schrijvers, zoodat men groote moeite aanwendt, om die talen in hare oorspronkelijke zuiverheid onder de oogen onzer oudere leerlingen te brengen, was Comenius van oordeel, dat de lectuur dier „heidensche" schrijvers een zeer schadelijken invloed op de jeugd moest oefenen, waarom hij die schrijvers zoo goed als allen uit de school verbande. Hij grondde dat oordeel op godsdienstige en zedelijke overwegingen. De Heilige Schrift was voor hem, ook op de scholen, de alpha en de omega aller dingen. Ten strengste keurde hij het af, dat men in de scholen voor christenkinderen alleen in naam den Christus belijdt, maar overigens alleen welgevallen vindt aan eenen *Terentius*, *Plautus*, *Cicero*, *Ovidius*, *Catullus* en *Tibullus*, aan *muzen* en *godinnen*. Onze kinderen, zegt hij, zijn voor den hemel geboren; tot hemelsche burgers moeten zij dus opgevoed worden en dus allereerst bekend worden gemaakt met *God*, *Christus*, de *engelen*, met *Abraham*, *Isaäk*, *Jacob* enz. En dat ge-

schiede zoowel met het oog op de onzekerheid des levens, opdat niemand onvoorbereid weggerukt worde, als ook, omdat de eerste indrukken het best beklijven en een vasten grondslag leggen voor alles, wat verder in het leven te leeren is. „Gij zult niet de wegen der Heidenen leeren" zegt de Schrift, en op eene andere plaats: „Is er dan geen God in Israël, dat gij heengaat en vraagt Beëlzebub, den God te Ebron?"

Comenius heeft echter ook zedelijkheids-motieven. Met innigen afkeer spreekt hij van den grappenmaker *Plautus*, den onkuischen, *Catullus*, den onreinen *Ovidius*, den roekeloozen, God honenden *Lucianus*. Op de tegenwerping, dat toch niet alle Romeinsche schrijvers zulke onreine lieden zijn en dat *Cicero*, *Virgilius*, *Horatius* e. a. zelfs eerwaardige personen mogen genoemd worden, is zijn bescheid: Toch zijn ook zij blinde Heidenen, die de harten der lezers van den waren God afwenden en tot goden en godinnen trekken (Jupiter, Mars, Neptunus, Venus. Fortuna en zoovele andere verdichte goden). Heeft God niet gezegd: De namen van andere goden zult gij niet gedenken en uit uwen mond zullen zij niet gehoord worden? (Ex. 22 : 13). Duister moet het oog zijn, waarvoor een Olympus, Helikon en Parnassus een aangenamer schouwspel opleveren dan de Sinaï, Zion, Hermon, Tabor en de Olijfberg; ontstemd moet het oor zijn, voor hetwelk de lier van Orpheus, Homerus en Virgilius liefelijker klinkt dan de harp van David; bedorven het verhemelte, aan hetwelk de fabelachtige nectar en ambrosia beter smaakt dan het ware hemelsche manna; verkeerd het hart, aan hetwelk de namen der goden en godinnen meer genoegen bereiden dan de aanbiddenswaardige naam van Jehova, van Christus, onzen Heiland en van den Heiligen Geest; blind moet de hoop zijn die liever door de velden van Elysium, dan door de tuinen van het Paradijs dwaalt. Want daar is alles fabel, slechts eene schaduw der waarheid: hier is alles werkelijkheid.

Als deze dingen aldus zijn, zoo is men geneigd te vragen, waarom zal men de kinderen dan Latijn leeren? Was het dan niet beter, die verboden lectuur eenvoudig weg ontoegankelijk te laten? Rechtstreeks heeft Comenius, voor zoover wij weten, op die vraag nooit antwoord gegeven. Misschien, omdat zij nooit in hem is opgekomen. Men vergete toch niet, dat bijna alle wetenschappelijke werken van dien tijd in het Latijn geschreven waren, zoodat kennis van die taal eene noodzakelijke voorwaarde was van verdere studie. In de Inleiding zijner *Janua* zegt Comenius: Indien men vraagt, wat het beteekent, geleerd te zijn, dan is mijn antwoord: het is de dingen onderscheidenlijk te kennen en elk met zijn naam aan te duiden.

Maar er is blijkbaar nog een andere reden, die hem de kennis van het Latijn zoo hoog schatten deed. Het Latijn moest de algemeene wereldtaal worden. Bij zijn ideaal van eeuwigen vrede behoorde ook één godsdienst en ééne taal. Van de verschillen kwam de verdeeldheid: de eenheid zou tot den vrede leiden. Vandaar, dat hij weinig of geen oog had voor de zuiverheid van het Latijn; van vele dingen bestond geene Latijnsche benaming, omdat de dingen zelve aan Cicero

en zijne tijdgenooten onbekend waren. Daarom ging Comenius onbeschroomd voort op den weg, dien de middeleeuwsche schrijvers vóór hem reeds bewandeld hadden en maakte nieuwe Latijnsche woorden, als er niet genoeg oude waren. Hij nam dan het Grieksch of ook wel het Duitsch te hulp, voorzag het woord van een Latijnschen uitgang en wist zich zoo te redden. Reeds bij zijn leven zijn daar ernstige bedenkingen door verschillende taalgeleerden tegen ingebracht, maar Comenius stoorde zich daaraan niet.

Intusschen, moge hij geene verdiensten hebben gehad voor het handhaven van de zuiverheid der taal, voor de methodiek van het onderwijs in die taal wordt hem door iederen bevoegde groote lof toegebracht. Het taalonderwijs was tot op zijn tijd geheel werktuigelijk. De grammatica was het een en al. Uit het hoofd leeren van onbegrepen woorden en zinnen in de vreemde taal was de eenige methode, die men kende. Daarin heeft Comenius een grooten omkeer gebracht, waarvan het alleen te betreuren is, dat deze niet heeft standgehouden. Eerst in de laatste jaren is men tot zijne beginselen wedergekeerd. De *Janua* bevat een 1000-tal meest korte zinnetjes in het Latijn met de Duitsche vertaling er naast. In verschillende uitgaven vindt men nog een derde taal aan den voet der bladzijde. Het boek is niet voor eigen studie bestemd; daaraan dacht men toen nog niet. Een bekwaam onderwijzer moet de noodige leiding geven. Van de grammatica vindt men volstrekt niets in dit werk. Toen het bleek, dat voor beginners deze methode nog te veel moeilijkheden aanbood, schreef Comenius een voorlooper, een *Vestibulum* of voorportaal. Beoordeelt men nu deze taalmethode niet naar de uit den aard der zaak gebrekkige eerste uitwerking, maar naar de gedachte, die er aan ten grondslag ligt, dan kan men Comenius huldigen als den ontdekker der pas in onze dagen zich voor goed baanbrekende methode van taalonderwijs.

Het tweede hoofdwerk van Comenius, waarvan wij eene enkele opmerking willen maken, is de *Didactica magna* of *Groote Onderwijzerleer*. Op den titel afgaande zou men eene uitgewerkte algemeene methodiek verwachten, waarin een leerplan voor het geheele onderwijs ontwikkeld wordt. Toch bevat het boek heel iets anders. Het is een pleidooi voor algemeen en goed onderwijs. Het is in zekeren zin een strijdschrift, waarin aan de tijdgenooten van den schrijver het alles overtreffende belang van de oprichting en instandhouding van algemeene volksscholen wordt aanbevolen. Hoe wijdloopig de redeneergang van dit boek ook zijn moge en hoevele zonderlinge vergelijkingen de schrijver ook gebruikt, toch is het een boek, dat nog in onzen tijd de lezing overwaard is, al was het alleen maar, omdat er uit blijkt, hoe vóór twee en eene halve eeuw reeds dezelfde onderwijsidealen werden gekoesterd, die onze tijd bezig is, langzamerhand in vervulling te brengen.

In de eerste plaats treft ons de democratische denkwijze van den schrijver. Het staat bij hem vast, dat allen, „die als menschen geboren zijn", behoefte hebben aan onderwijs. Wat zijn de rijken zonder wijs-

heid anders, dan met zemelen gemeste varkens? Wat de armen, wanneer hun de kennis der dingen ontbreekt, anders dan met lasten beladen ezels? Daarom moeten alle kinderen, adellijke en burgerlijke, voorname en geringe, knapen en meisjes ter school gezonden worden. Wanneer wij maar aan enkelen de geestesvorming toestaan, de overigen echter daarvan uitsluiten, dan zijn wij niet alleen onrechtvaardig jegens onze natuurgenooten, maar jegens God zelf, die door allen, op wie hij zijn beeltenis gedrukt heeft, wil erkend, bemind en geprezen worden. Wij weten niet, voor welk beroep de Goddelijke Voorzienigheid dezen of genen mensch heeft uitverkoren. Dit staat echter vast, dat God somwijlen uit de armsten, nederigsten en onaanzienlijksten zich voortreffelijke werktuigen van zijnen roem gevormd heeft. Laat ons daarom de zon aan den hemel navolgen, die de geheele aarde verlicht, verwarmt en bezielt, opdat al wat leven, bloeien en vrucht kan dragen, dan ook leve, bloeie en vruchten drage. Ook mag men de zwakken van geest niet uitsluiten. Want, hoe onbevattelijker en boosaardiger iemand van nature is, des te meer hulp behoeft hij, opdat hij van de dierlijke stompzinnigheid en botheid zoo mogelijk verlost worde.

Ook het goed recht der *vrouwelijke* jeugd op voldoend onderwijs is door Comenius bepleit. Hij gaat wel niet zoo ver als onze huidige feministen, maar houdt toch vol, dat ook aan het „zwakke geslacht" toegang moet verleend worden tot de studie der wetenschap. Wel herinnert hij zich het apostolisch woord: „Aan eene vrouw veroorloof ik niet, dat zij leere", maar hij meent, dat dit woord geheel niet in strijd is met wat hij aanraadt. „Want wij raden niet, de vrouwen op te voeden tot nieuwsgierigheid, maar tot eerbaarheid en gelukzaligheid. Allereerst dus daartoe, dat zij moeten weten wat tot een waardig huisbestuur en tot bevordering van haar eigen welzijn en dat van man, kinderen en dienstboden behoort."

Al was het onderwijs, met name het volksonderwijs, in Comenius' dagen lang niet algemeen, er bestonden toch scholen. Maar het beeld, dat de schrijver daarvan ophangt, is zeer treurig. „Bij het onderwijs der jeugd wordt meestal eene zoo harde leerwijze aangewend, dat men de school gemeenlijk als een huis der verschrikking voor de knapen en als een folterkamer des geestes beschouwt en het grootste deel der leerlingen, nadat hun het leeren en de boeken tot een afschuw geworden zijn, naar de werkplaatsen der handwerkslieden of andere bezigheden zijn toevlucht neemt." In de eerste plaats zoekt Comenius de oorzaak hiervan in het uitsluitend jagen naar kennis, zonder dat aan de zedelijke vorming der leerlingen gedacht wordt. Uit de scholen komen, zegt hij, in plaats van zachte lammeren, wilde ezels, bandelooze en uitgelaten muildieren en eene in plaats van tot de deugd bekwame natuur, eene valsche losheid van zeden, een opgeblazen, vreemdsoortig vernis. Dat komt, wijl het zedelijk levensgedrag in de scholen geheel niet in aanmerking genomen wordt. Dit wordt bevestigd door het gemis van tucht in bijna alle scholen. In de tweede plaats echter schuilt de oorzaak in de slechte leermethode. Men brengt vijf, tien en meer jaren door, om datgene te verwerven, wat de mensche-

lijke geest, bij doeltreffende leiding zich in één jaar zou kunnen eigen maken. „Wat op de zachtste wijze in het gemoed kan gegoten worden, dat wordt met geweld ingeperst, ingestompt en ingeslagen; hetgeen duidelijk en helder voor oogen kan gehouden worden, dat wordt duister, verward en ingewikkeld, als in raadselen voorgedragen."

Hoewel Comenius niet alleen afbreekt, maar ook opbouwt, zoo zijn zijne raadgevingen toch veelal in algemeene termen gesteld. Een toelichtend voorbeeld, aan eenig leervak ontleend, eene ook maar eenigszins uitgewerkte les zal men te vergeefs zoeken. Comenius is de prediker van algemeene beginselen. Eene daarvan is het beginsel der *aanschouwelijkheid*. Niet eerst abstracte regels en daarna de voorbeelden, maar juist het omgekeerde: het licht moet dengene voorgaan, dien het verlichten zal. Niet dicteeren en van buiten laten leeren, maar eerst tot de kern der zaak doordringen. Eerst het begrip, dan het geheugen. Men leert geen physica door het opnoemen der teksten van Aristoteles, maar door aanschouwing en proefnemen.

Niet in alles echter mag Comenius onze raadgever zijn. Evenals wij bij Baco hebben opgemerkt, vindt men ook in de *Didactica magna* eene overschatting van de *methode*. Dit blijkt allereerst daaruit, dat Comenius van oordeel is, dat door zijne betere methode alle menschen nu wel niet gelijken graad van wetenschappelijke ontwikkeling zullen kunnen bereiken, maar toch veel meer vorderingen zullen maken, dan onze ervaring ons als mogelijk heeft bewezen. Hij erkent verschillenden aanleg en poogt dien zelfs onder regelen te brengen, maar is toch ook van meening, dat „langs juist afgepaste, onbeschadigde, vaste en veilige trappen iedereen op de gewenschte hoogte kan gebracht worden."

Zijne overschatting van de methode spreekt zich ook uit in zijn oordeel, dat één onderwijzer gemakkelijk honderd leerlingen zal kunnen leiden. Misschien is die raad te verklaren uit zijne wel te begrijpen poging, om de machthebbenden in den staat voor zijne plannen te winnen, hoeveel uit niets blijkt, dat hij eigenlijk hoogere eischen zou hebben willen stellen.

Aan het eind van zijn boek geeft de schrijver nog eens een overzicht van hetgeen hij in zake volksonderwijs wenschelijk acht. De opvoeding en ook het onderwijs moet beginnen in het huisgezin, de *moederschool*, zooals Comenius zegt. Die school duurt, evenals elk der volgende, zes jaren. Dan komt de volksschool, die ook door allen moet doorloopen worden. Dan het gymnasium, alleen voor diegenen, welke tot de hoogere studiën moeten opgeleid worden en eindelijk de academie voor hen, die het gymnasium verlaten hebben. Men heeft Comenius wel eens den eersten paedagogischen systematicus genoemd en in den ongunstigen zin van het woord vinden wij dat karakter uitgedrukt in zijn omschrijving van de taak der moederschool. Hij wil daar niet minder dan twintig leervakken onderwezen hebben. Leest men echter na, wat hij daarvan in bijzonderheden eischt, dan verschilt dat niet zoo heel veel met wat men in onzen tijd noodig acht voor een kind beneden de 6 jaar. Het klinkt dwaas dat hij als eerste leervak de *metaphysica* noemt, maar als men bemerkt, dat hij onder de grond-

begrippen dier wetenschap verstaat de algemeene uitdrukkingen *iets*, *niets*, *zoo*, *anders*, *waar*, *wanneer*, *gelijk*, *ongelijk* enz., welke onderscheidingen de kinderen hebben te leeren vóór zij naar school gaan, dan zal men allicht van oordeel zijn, dat de vlag heel wat anders deed verwachten dan de poovere lading, die zij heet te dekken. Alleen als hij van het godsdienstonderwijs eischt, dat de zesjarige kinderen zoover zullen gebracht worden, dat zij de hoofdstukken van den catechismus en de „grondslagen" van het Christendom van buiten zullen leeren, dan bemerkt men, niet zonder verbazing, dat Comenius hierin weer geheel en al een kind is van zijn tijd.

De volksschool, die op de moederschool volgt, moeten allen doorloopen. Dat is een eisch, waaraan in ons land al sinds meer dan eene eeuw wordt gevolg gegeven, maar waarvan men in Duitschland nog niet doordrongen is. Daar toch begint het onderwijs in het Latijn reeds op negenjarigen leeftijd. Hoe ongehoord en vreemd moet die eisch dan wel twee en een halve eeuw geleden geklonken hebben, toen men zich geen eigenlijk gezegd onderwijs denken kon zonder de taal van het oude Rome! Terecht heeft men het als eene verdienste van Comenius geschat, dat hij door dit voorstel eene hooge plaats toekende aan de *moedertaal*. Hoe zal men eene vreemde taal leeren, als men zijne eigen taal niet verstaat? roept hij uit. Hier spreekt ook zonder twijfel de vurige protestant in den schoolhervormer. Zelf heeft hij trouwens medegewerkt, om in het Czechisch menig boek te schrijven, meestal van troost en bemoediging voor de ballingen op vreemden bodem, dat als eene verrijking zijner vaderlandsche letterkunde mag worden gewaardeerd.

Over zijn *Orbis pictus* kunnen wij kort zijn. 't Is een prentenboek, vooral bestemd voor de „moederschool". Kleine houtsneden met korte bijschriften vullen het boek. Als eene schadelijke overdrijving moet het worden aangemerkt, dat hij ook abstracte begrippen in beeld trachtte te brengen, als *God* en *de ziel*. Ook niet onmiddellijk waarneembare verschijnselen, als de *wind* vindt men er afgebeeld, onder den vorm van een blazenden mond. Zelfs was door eene beweegbare teekening eene voorstelling gegeven van de wenteling der aarde om de zon.

Dat Comenius wel eens een didactischen eisch heeft uitgesproken, waarvan hij den omvang zelf niet overzag, blijkt het best als men dit prentenboek vergelijkt met zijn herhaald aandringen op de aanschouwing der werkelijkheid. 't Is waar, toen de school te Patrak zou worden gesticht, nam hij ook een physisch cabinet onder zijne wenschen op, maar uit niets is af te leiden, wat hij er mee zou hebben willen uitvoeren. Waar hij meer in bijzonderheden afdaalt, valt zijne aandacht bijna altijd op de studie der talen, veel minder op die der realia.

Men mag van één mensch niet alles verwachten. De groote denkbeelden, die Comenius heeft uitgesproken, waren te groot voor zijn tijd en werden eerst eene eeuw later op hunne juiste waarde geschat.

Verschilt dan ook de uitwerking, die wij aan die denkbeelden geven, van die, welke hij zich voorstelde, wij zijn ons bewust, dat in menigerlei opzicht onze gedachten niet hooger zijn dan de zijne waren.

In het voorgaande lijkt ons voldoende stof bijeenverzameld, om den lezer in staat te stellen, een oordeel te vormen over de beteekenis, welke aan Comenius in de historische paedagogiek toekomt. Men moet wel onderseheid maken tusschen *deze* beteekenis en de waarde, welke men aan het leven en werken van Comenius zelven zou willen toekennen. Denkbeelden toch leven langer dan de mensch, die ze heeft uitgesproken. De tijdsomstandigheden, onder welke Comenius leefde, waren voor de bevordering dier denkbeelden hoogst ongunstig. De waarde van Comenius in de geschiedenis der opvoeding is niet — zooals van Pestalozzi bijv. — die van zijn persoonlijk voorbeeld, maar valt zoo goed als geheel samen met de waardeering zijner paedagogische denkbeelden.

't Is vooral bij dezen hervormer noodig, dat onderscheid in het oog te houden. Zijne tijdgenooten en zij, die kort na hem leefden, zagen in den Moravischen bisschop veel sterker den chiliast, den dweper voor het duizendjarig rijk, dan den opvoeder. Pierre Bayle overlaadt hem in zijne bekende *Dictionnaire historique* met bijtende spot, ja zelfs met ruwe scheldwoorden. Trouwens, de steeds nuchterder wordende achttiende eeuw was al bijster ongeschikt, om een profetisch geloofsgetuige, als Comenius was, naar waarde te schatten. Adelung, een Duitsch schrijver, die in 1785 eene „Geschiedenis der menschelijke dwaasheid" uitgaf, bespreekt in die voor den „Marktschreier" en Charlatan" Comenius eene ruime plaats. Het duurde tot aan het midden der negentiende eeuw, toen Karl von Raumer in zijne „Geschichte der Pädagogik" Comenius, als het ware, opnieuw ontdekte en aan zijne grootsche en ver-vooruit-ziende denkbeelden de waardeering bracht, die hem toekomt. In die richting is men tot onzen tijd blijven voortgaan. De tweehonderdjarige herdenking van zijn sterfdag werd vooral in zijn vaderland, maar ook in Duitschland dankbaar gevierd. Te Brandeis en te Prerau werden standbeelden voor hem opgericht. Nog algemeener echter was de deelneming, toen de driehonderdjarige herdenking van zijne geboorte naderde. Toen werd eene „Comenius-Gesellschaft" opgericht, die binnen weinige jaren zich over verschillende plaatsen in Duitschland en Nederland, ja zelfs tot in Noord-Amerika verbreidde. Door haar toedoen werden in het jaar 1892 in Amsterdam en Naarden feestvergaderingen gehouden, eene Comeniustentoonstelling georganiseerd en in laatstgenoemde plaats een gedenkteeken voor den grooten paedagoog opgericht. Verder trachtte zij door geschriften in den geest van Comenius werkzaam te zijn. Dat die „geest" met de uiterste historische nauwgezetheid bepaald werd, mag niet beweerd worden. Min of meer is de patroon dier vereeniging een Comenius van eigen maaksel. Enkele denkbeelden van den hervormer worden op den voorgrond gezet. Zijn streven naar een practisch Christendom, zijne vereering voor de moedertaal en zijn liefde voor

de algemeene volksschool zijn de sprekendste trekken van dat beeld.

Nog eene andere instelling, die den naam van den grooten hervormer heeft aangenomen, is de *Comenius-Stiftung* te Leipzig, een centrale paedagogische bibliotheek, die een steeds rijker wordende boekenschat over al de onderdeelen der opvoedkundige wetenschap in haar bezit heeft en welke in de eerste plaats aan de Duitsche „Lehrerschaft" ten goede komt.

Litteratuur: Anton Vrbka. *Leben und Schicksale des Johann Amos Comenius*, Znaim 1892. Joh. Kvacsala. *J. A. Comenius, sein Leben und seine Schriften.* Leipzig 1893.

De *Comenius-Gesellschaft* geeft uit: *Comenius-Blätter* (sinds 1893); *Monatshefte der C. G.* (sinds 1892) en *Comenius-Studiën* (op ongeregelde tijden). Het bovengenoemde werk van Anton Vrbka is het tweede nummer uit die reeks.

Van de *Didactica magna* is naar de uitgave van Dr. Lindner eene Nederlandsche vertaling verschenen, bewerkt door H. de Raaf. Tiel. D. Mijs. 1892.

Een verslag van de in 1892 te Amsterdam en Naarden gehouden feestviering is te vinden in *De Navorscher* van dat jaar.

Concentratie. Het schijnt wel eene eigenaardigheid te zijn, die alle verkondigers van nieuwe denkbeelden kenmerkt, dat zij gaarne hunne afwijkende gevoelens als zeer oud voorstellen. Misschien straalt daar de onbewuste erkenning in door, dat het oude het altijd in waarde van het nieuwe wint. Zoo is er een Duitsch schrijver, die de concentratie van het onderwijs tot aan Plato opvoert, terwijl een Nederlandsch schrijver zich moeite heeft gegeven, aan te toonen, dat Spinoza reeds betoogd heeft, „dat de concentratie het middel is, om de menschheid tot een hooger en beter leven op te voeren."

Nu is het zeker waar, dat in de geschriften van vele wijsgeeren en paedagogen uit vroegeren tijd, — van Comenius o. a. — uitspraken te vinden zijn, waarin op de hooge waarde van een innig verbonden geheel van wetenschappelijke kennis gewezen wordt; geheel de wijsbegeerte trouwens heeft geen ander doel, dan eenheid van inzicht te erlangen. Indien men echter in de paedagogiek van „concentratie" spreekt, behoeft men in de geschiedenis niet verder terug te gaan, dan tot 1840 ongeveer. Toen toch werden van geneeskundige zijde de eerste ernstige bezwaren geopperd tegen de overlading op de Duitsche gymnasia. Aan het einde der achttiende en het begin der negentiende eeuw heeft de wieg van meer dan eene nieuwe wetenschap gestaan. Wie tot hoogere studie wilde voorbereid worden, kreeg dus allengs meer leerstof te verteren: daarenboven had de achttiende eeuw het denkbeeld nagelaten, dat alle menschen gelijke voorbeschiktheid hadden, om tot alle wetenschap te worden opgeleid. Het aantal leerlingen nam dus toe en tevens breidde het aantal leervakken zich uit. Naast de klassieke kwamen ook de moderne talen, maar bovenal de natuurwetenschappen eene plaats op het leerplan vragen.

Die uitbreiding naar beide kanten moest wel tot teleurstelling leiden. De onderwijzers begonnen te klagen over de oppervlakkigheid en verstrooidheid, de geestelijke matheid en slapheid hunner leerlingen en de geneeskundigen voegden daar hunne klachten bij over bijziendheid en engborstigheid, geslachtelijke afdwalingen en vroege sterfte. „Naar den geest versuft en naar het lichaam bedorven, worden onze jongens", zoo luidde het heel krasse oordeel van een der laatsten. Wat hiertegen te doen? *Concentratie* was het antwoord, al is niet meer na te gaan, wie het eerst dat woord in het paedagogisch kamp slingerde. Inderdaad, hoe vreemd het ons op het oogenblik in de ooren moge klinken, in den aanvang was de concentratie niet anders dan een verweermiddel tegen geestelijke overlading. Het was de reactie der negentiende eeuw tegen de utopieën van hare voorgangster.

Langdurig en heftig was de strijd. Talrijk waren de geschriften, waarin men over en weer elkander bestreed, of eene bepaalde opvatting verdedigde. De een wilde geheele leervakken afschaffen, om de aandacht te concentreeren op eene meer beperkte leerstof. Velen wenschten de natuurwetenschappen — eene speelsche liefhebberij, zooals zij zeiden — van het leerplan te schrappen, anderen wenschten de moderne talen van het gymnasium afgeschaft te zien, nog anderen het Latijn of het Grieksch. Ondertusschen breidde de beweging zich ook over de volksschool uit, hoewel de strijd daar veel kalmer bleef, wijl de behoefte aan inkrimping daar lang zoo sterk niet gevoeld werd.

Al deze concentratie-plannen kregen van de tegenstanders den spotnaam van *chirurgische* concentratie, wijl zij in afsnijden en amputeeren haar heil zocht. Die tegenstanders prezen eene andere concentratie aan. Alle stof is nuttig, zeiden zij, maar men geve van ieder eene kleine dosis, waarin nochtans de hoofdzaken duidelijk uitkomen. Sterke extracten der leerstof behoorde men den leerlingen aan te bieden; dan maken zij zich met kleine moeite en in geringen tijd eene groote hoeveelheid nuttige kennis eigen. Dat is op de manier der homopathen, brachten de chirurgen hier tegen in; die geven ook van ieder geneesmiddel kleine, maar sterk geconcentreerde hoeveelheden en — de naam van *homopathische* concentratie was gevonden.

Het is deze laatste richting, die wij ook in onze scholen hebben gekend en die misschien nog wel hier en daar zal zijn op te merken. Zij openbaart zich in hare voorkeur voor „beknopte" leerboekjes, voor „Schetsen" en „Overzichten". „Vele zaken in een kort bestek", was reeds de leus van Hendrik Wester, dien men om dat woord zoo waar voor een voorlooper der homopathische concentratie zou kunnen houden. „In een kort bestek" — en zoo verschenen de handboekjes, waarin een dor geraamte van alle schoolkennis was opgesteld: reeksen van aardrijkskundige namen; de orden van zoogdieren, vogels, enz.; de plantenfamiliën volgens het natuurlijk stelsel; eene chronologie van de vaderlandsche geschiedenis; de voornaamste regelen der grammatica en nog veel meer. Wie wist, wat er in zoo'n boekje stond, kon van zich zelf getuigen, dat hij het lager onderwijs met vrucht genoten had. Nog zijn die schematische overzichten niet geheel uit de school ver-

dwenen en nog bestaat soms al het onderwijs in het trouw van buiten leeren van zulk een beknopt handboekje. Steenen voor brood!

Intusschen kwam allengs het denkbeeld op, dat de ware concentratie niet moest bestaan in het willekeurig verminken der leerstof, noch in het geven van dorre overzichten, maar dat men veeleer zijne kracht moest zoeken in eene *verbinding* der leervakken. Men vestigde de aandacht op den Leuvenschen hoogleeraar Jacotot, die reeds in het begin der 19e eeuw den voorslag had gedaan, alle leerstof te centraliseeren om één enkel middelpunt. „Leer één ding", zoo was zijne leuze geweest, „en breng alles met dat eene in betrekking". Taalonderwijs was voor hem het middelpunt. Fénélons Télémaque was het boek, dat hij zijne leerlingen het eerst in handen gaf: daaruit werd grammatica en stijlleer bestudeerd, terwijl de inhoud van het gelezene aangewend werd tot zedekundige leering. Alle onderwijs werd aan de hand van het leesboek gegeven. Het uit-het-hoofd-leeren stond bovenaan; eerst als een heel stuk van buiten geleerd was, werd de inhoud alzijdig beschouwd.

Aan dit voorbeeld nu herinnerden de Duitsche schoolhervormers elkander omstreeks het jaar 1850 in tal van brochures. Het verst gingen zij, die eene volledige afschaffing der leervakken eischten. „Alles in alles" was de leuze. De beste leermeester is hij, bij wien men onder de les niet merken kan, waaraan hij eigenlijk bezig is. In allen ernst werd dit streven aanbevolen, al hadden de tegenstanders spoedig een karakteristieken naam gevonden, toen zij dat stelsel als *confuse* of *verwarde* concentratie kenmerkten.

In de uitersten schijnt altoos groote aantrekkingskracht te liggen. Het is ten minste deze „concentratie", waarvan men de voorbeelden nog wel in onze scholen vinden kan. Eene leesles wordt bijv. behandeld.

In den maneschijn ben ik buiten geweest,
Waar beken en vlietekens kabbelen.

Wat kan bij die regels al niet te pas gebracht worden! Over *beken* en *vlieten* wordt gesproken en naar aanleiding daarvan over stroomend en stilstaand water; over maneschijn en zonneschijn; over volle maan en nieuwe maan, eerste en laatste kwartier. Dan komen tot verpoozing eenige taalkundige opmerkingen. *Vlieteken* is een verkleinwoord met min gebruikelijken uitgang; andere verkleiningsuitgangen worden besproken. Dan worden synoniemen gezocht van *kabbelen* en over *murmelen*, *kletteren* en *klotsen* wordt uitgewijd. Misschien is deze schets een weinig overdreven, maar er is toch een tijd geweest, dat men ijverig dien kant uitstuurde. In Duitschland heeft men van die *afdwalende* concentratie, zooals wij ze zouden willen noemen, meer dan één volledig schema ontworpen. „Godsdienstonderwijs" zou bijv. het voornaaamste leervak zijn, waaromheen alle andere zich zouden groepeeren. Hoe dat „groepeeren" zou plaats hebben, blijkt uit den voorslag, om de behandeling der zaligsprekingen te doen samengaan met eene bespreking van bergen en heuvelen. Van den berg der zaligsprekingen zou het den onderwijzer dan niet moeilijk vallen, op de

Thüringsche bergen over te stappen en zoo had men eene proeve van concentratie van godsdienstonderwijs en aardrijkskunde.

Hoog noodig was het inderdaad, dat men door die verwarring heen geraakte en aan het denkbeeld der concentratie een meer deugdelijken inhoud gaf. Die meer wetenschappelijke opvatting zijn wij aan de school van Herbart verschuldigd.

Aan de „school" van Herbart, zeiden wij, want al zijn de kiemen der Herbartsche concentratie in de geschriften van den meester zelven te vinden, de uitwerking zal men er te vergeefs in zoeken. Zelfs het woord „concentratie" komt in de paedagogische werken van dien wijsgeer niet voor. Ziller is het geweest, Herbarts grootste discipel, die de denkbeelden van den meester verder ontwikkelde en een geheel concentratie-plan ontwierp.

Om dit stelsel goed te verstaan, moet men het historische verband, waarin de concentratie tot de geestelijke overlading staat, geheel uit den geest zetten. Wel worden de waarschuwingen tegen het „didactische materialisme", het ophoopen der leerstof, herhaald, maar de concentratie treedt toch niet in de eerste plaats op als een geneesmiddel tegen eene didactische kwaal; zij wil veeleer de grondslag zijn van alle opvoeding. Bovendien moet bedacht worden, dat deze concentratie een zedelijk beginsel heeft. Het doel van alle opvoeding is naar Herbart en Ziller de zedelijk-godsdienstige vorming der leerlingen. Zulk eene vorming is echter zonder eene veelzijdige verstandelijke ontwikkeling niet denkbaar. Weten en kunnen echter zijn niet op zich zelf het middel, der opvoeding, maar moeten beschouwd worden als een middel om den wil te vormen en te richten. Door het onderwijs toch moet belangstelling ontstaan, eene veelzijdige belangstelling en uit deze wordt de wil geboren. Deze veelzijdigheid echter — en hier komen we aan den grondslag der concentratie — moet vereenigd worden in de eenheid van het bewustzijn. Deze laatste term klinkt ons allicht wat vreemder toe; de verklaring moet dan ook in de Herbartsche psychologie gezocht worden. De menschelijke ziel is volgens deze opvatting oorspronkelijk een inhoudloos wezen. De ervaringen van het leven — en het onderwijs moet beschouwd worden als een opzettelijk doen ervaren — geven aan de ziel een inhoud. De opvoeding moet niet worden vergeleken bij het werk van den tuinier, die alleen de gunstige voorwaarden opzoekt, waarin de plant, die groeikracht in zich zelf bezit, opwassen kan, maar veeleer bij den arbeid van den bouwmeester, die uit voorhanden elementen een huis optrekt. Opvoeden is geven. Het kind wordt ook opgevoed zonder opzettelijk hulp van buiten, maar het doel van den opvoeder is het kind aan den invloed van het toeval te onttrekken. De opvoeder moet weten, wat hij van het kind maken zal. Zorg dus — zoo luidt het voorschrift — voor een wel gesloten, een innig verbonden gedachtenkring. Het willen stamt uit het weten.

Tot practische bereiking van dit doel is dus tweeërlei noodig. In de eerste plaats moet men de leerstof nauwkeurig uitzoeken en deze groepeeren om een leervak van zedelijken inhoud, waartoe alle overige

in betrekking behooren gebracht te worden, terwijl in de tweede plaats de behandeling der leerstof eene zoodanige moet zijn, dat dat verband den leerling bewust wordt. In Duitschland, waar op alle scholen het godsdienstonderwijs eene voorname plaats inneemt, moet *dat* leervak de centrale stof leveren, waartoe al het andere teruggebracht wordt. Onze Nederlandsche navolgers, waartoe de heer De Raaf in de eerste plaats moet gerekend worden, hebben dat godsdienstonderwijs als leerspil moeten prijsgeven, en in de plaats daarvan eene reeks zedelijke verhalen gekozen. Twee leerjaren zijn slechts door dezen schrijver uitvoerig bewerkt, zoodat wij over het geheele plan nog geen eindoordeel kunnen uitspreken. In Duitschland is men reeds veel verder; daar heeft men op verschillende wijzen beproefd, de Zillersche denkbeelden meer of minder streng practisch toe te passen. De leervakken blijven onderscheidenlijk gehandhaafd, maar de keuze der stof geschiedt altoos zóó, dat er tusschen die alle een zeker verband blijft bestaan. Elk leervak moet aanknoopingspunten leveren voor elk ander vak. Het spreekt wel van zelf, dat nu geene of althans weinig rekening kan worden gehouden met de methodische eischen van elk vak afzonderlijk. De leervakken hebben alle eene dienende rol te vervullen. Bij de behandeling van de aartsvaders worden de dieren besproken, welke bij hen voorkwamen — schaap en kameel —; de aardrijkskunde behandelt het land, waar zij woonden benevens de rivieren en bergen uit hunne omgeving. Dat hier op grove wijze de eisch der aanschouwelijkheid uit het oog verloren wordt, is duidelijk. Vele gewrongen associaties moeten op die wijze tot stand komen. Zoo wil de heer De Raaf het natuurkundig onderwijs evenwijdig doen loopen aan het onderwijs in de geschiedenis. Bij de uitvinding van het buskruit worden de ontplofbare gassen besproken en bij de uitvinding van de slangbrandspuiten de perspomp. Maar het spreekt van zelf, dat de volgorde, die in het geschiedenisonderwijs de meest geschikte is, daarom nog niet op hare plaats is bij het onderwijs in de physica.

Laat ons, voordat wij ons geschiedkundig overzicht besluiten, nog melding maken van eene van Ziller geheel afwijkende concentratie, die zoowel hier te lande als in Duitschland hare voorstanders vindt. Deze wil niet de Bijbelsche geschiedenis, noch ook eene reeks van zedekundige verhalen tot centrale stof gebruiken, maar de *Heimatkunde*, de kennis der omgeving. De heeren Heimans, Lem en Douma hebben daarvan voorbeelden gegeven. Het is echter duidelijk, dat de kinderlijke omgeving wel eenige aanknoopingspunten biedt voor het verdere onderwijs, ja, dat geen onderwijzer verzuimen zal, met het nabijzijnde te beginnen en zoo tot het verder afliggende voort te gaan, maar dat toch aan den anderen kant de omgeving zoo verwarrend rijk is, dat men genoodzaakt is, er eene *keus* uit te doen. Men vindt op die wijze wel geschikte aanloopjes, maar als men wat dieper op de zaak wil ingaan, moet men zijne omgeving al spoedig vaarwel zeggen. 't Is bijv. mogelijk — en ook niet onwenschelijk — de leer der communiceerende vaten aan het kraantje van de waterleiding vast te koppelen, maar wil men iets meer doen dan den

naam noemen, dan moet men die koppeling toch weer spoedig verbreken.

Geeft dan het denkbeeld der concentratie ons niets te leeren? Haar ethischen grondslag — het hoofdbeginsel der Herbart-Zillersche concentratie — kunnen wij niet aannemen. Herbarts psychologie moge hare aanhangers nog niet verloren hebben, in de geschiedenis dier wetenschap beslaat zij eene bladzijde, die reeds lang is omgeslagen. Sinds de bespiegelende methode is verlaten en men ook de zielkunde op waarneming en proefneming begint op te trekken, heeft men de inhoudlooze ziel, zonder aangeboren aanleg, als een hersenschim leeren beschouwen. De achttiende eeuw, die zoo heftig te velde trok tegen adel en geestelijkheid, geloofde zoo gaarne in de gelijkheid van alle menschen. *Tous les hommes ont une égale intelligence*, was de leuze van Jacotot, zooals trouwens vóor hem van Helvetius; als bijgeloof en onwetendheid maar eenmaal verdwenen waren, zouden alle menschen, gelijk begaafd, ook even gelukkig zijn. Herbarts zielkunde, hoe onafhankelijk ook, toonde nog de sporen van die achttiendeeeuwsche utopie. Nu wij niet *den mensch*, maar *de menschen* gaan bestudeeren, nu wij iets van de wet der erfelijkheid hebben leeren verstaan, nu kan wat onze dagelijksche ervaring ons leert bevestigd worden door de resultaten van breeder studie, waaruit blijkt, dat het gegevene, het oorspronkelijke in ieder mensch van meer beteekenis is voor zijne geestelijke psysionomie, dan het verworvene. Daalt daardoor de opzettelijke opvoeding van het hooge voetstuk, waarop Herbart haar gezet had, ze is geenszins nutteloos geworden, maar architect kan zij toch niet wezen; met de rol van tuinier zal zij tevreden moeten zijn.

Daarmede vervalt alle zoeken naar eene concentrisch geordende stof, die bezit zou kunnen nemen van de kinderlijke ziel, om zoo het willen onder hare macht te brengen. Van de gevoelsindrukken mag minstens evenveel, zoo niet meer, verwacht worden dan van de verstandelijke voorlichting. Ook moet der onopzettelijke opvoeding hooger invloed worden toegekend dan allen nauwkeurig berekenden maatregelen. Zoo uw huis is, uw huisorde, de geestelijke dampkring, waarin uw kind ademt, zoo zal, als geene tegenwerkende omstandigheden er al te machtig tegenover staan, uw kind worden. En wat van het huisgezin gezegd wordt, mag ook van de school gelden. De meeste invloed op het zedelijk karakter van de leerlingen gaat niet uit van de leerstof, maar van den onderwijzer.

Moet dus het denkbeeld der concentratie als eene dwaling verworpen worden? Laat ons hier goed onderscheiden. Alle stelselmatige concentratie, alle streven, om tot één enkel, voor alle leerlingen geldig, leerplan te komen, moet zeker als nutteloos — zoo niet schadelijk — worden opgegeven; er is echter eene ongedwongen concentratie, die zich, bij verschillende leervakken, voordoet, en waarvan men goed zal doen, zooveel mogelijk partij te trekken. Er is toch wel eene beteekenis te hechten aan den Herbartsche term: *eenheid van bewustzijn*.

Zooals er toch menschen gevonden worden, die postzegels of knoopen verzamelen, zoo zijn er andere, die men verzamelaars van nuttige kundigheden zou kunnen noemen. Zij leeren van alles en nog wat, maar hunne wetenschap is veelweterij. Zij hebben niet geleerd van het eene vak van kennis in het andere te blikken; al hun detailkennis is onsamenhangend. De bijzonderheden, die zij weten, doen niet den dienst van bewijsplaatsen voor algemeene waarheden, zoodat hunne kennis hun blik niet verruimt, maar het gevaar in zich draagt, den bezitter „opgeblazen” te maken.

Tegenover zulk eenen mag het beeld gesteld worden van den „verstandigen” mensch. Hij is misschien niet „geleerd”, maar wat hij weet, is geheel zijn eigendom, is met hem opgegroeid en heeft zijn stempel gedrukt op geheel zijn geestelijk zijn. Naar dat ideaal moet de verstandelijke opvoeding streven en ook het schoolonderwijs kan in die richting werkzaam zijn. Met enkele voorbeelden willen wij onze meening nog toelichten.

Men zou de leervakken der lagere school in tweeën kunnen onderscheiden. De eerste hangen inwendig nauw samen; er is strenge opvolging in de onderdeelen, en dus weinig vrijheid in de methodiek. Het beste voorbeeld levert het rekenonderwijs; maar ook het schrijven, het teekenen, de grammatica en het eerste leesonderwijs mogen daarbij gerekend worden. Hier moet het gemakkelijke aan het moeilijke voorafgaan. Men mag bij het schrijfonderwijs niet met eene willekeurige letter beginnen, maar men moet de lettervormen in eene bepaalde opvolging rangschikken. Daarom is het verkeerd, den leergang van het schrijfonderwijs ondergeschikt te maken aan het leesonderwijs, dat immers met moeilijkheden te rekenen heeft, die in niet het minste verband staan tot de moeilijkheid der lettervormen.

Allerminst mag het rekenonderwijs afhankelijk zijn van een ander leervak; de moeilijkheden der rekenkundige bewerkingen staan geheel op zich zelf. Wie dus „splitsing der moeilijkheden” als een der voornaamste methodische eischen beschouwt, moet zich tegen alle concentratie-plannen keeren, waarbij het rekenen eene ondergeschikte plaats zou bekomen. De Duitsche opvoedkundigen, die hunne krachten beproefd hebben aan het ontwerpen van geconcentreerde leerplannen, hebben dan ook meestal met het rekenen geen weg geweten. 't Leek hun — en te recht — een onhandelbaar leervak.

Er zijn echter ook vakken van onderwijs, die eene veel grootere vrijheid van handelen toestaan. Daartoe behooren geschiedenis, aardrijkskunde en kennis der natuur. 't Is wel waar, dat de geschiedenis gebonden is aan den chronologischen gang, maar in de keuze der stof en in de uitgebreidheid, waarmee men die stof behandelen zal, kan men rekening houden met motieven, aan de behandeling van andere leervakken ontleend. Hier wordt, evenmin als in de aardrijkskunde en de kennis der natuur, naar *volledigheid* gestreefd, zoodat het mogelijk is, die drie vakken zoo te behandelen, dat zij op verschillende punten met elkander in aanraking komen, waarmede echter volstrekt niet gezegd wordt, dat er geene gedeelten zouden overblijven, welke

die aanraking moeten missen. Hier zijn verschillende proeven van concentratie mogelijk. Is bijv. in de aardrijkskundige les, Afrika aan de beurt, dan kan men ongeveer gelijktijdig daarmee de dieren bespreken, welke in dat werelddeel gevonden worden: leeuw, hyena, kameel, giraffe, nijlpaard, krokodil, zebra. De wetenschappelijke volgorde toch, waarin de diersoorten gerangschikt worden, heeft voor de lagere school weinig of geene waarde. Is, terwijl men dat onderwerp behandelt, de vaderlandsche geschiedenis zoover gevorderd, dat men herinneren kan aan den voortdurenden strijd, dien wij met de Barbarijsche zeeroovers te voeren hebben gehad, dan worden de bijzonderheden daarvan nog eens opgehaald. Zoo is het ook met de ontdekking van de Kaap de Goede Hoop en de geschiedenis der Kaapkolonie.

Uit dit voorbeeld blijkt, dat er tusschen deze toevallige concentratie en de stelselmatige concentratie, welke wij hiervóór hebben leeren kennen, dit groote onderscheid bestaat, dat de laatste reeds *bij het begin* der behandeling de leerstof zoekt te concentreeren, terwijl de eerste de concentratie *achteraan* plaatst. *Concentratie* is voor een goed deel *repetitie*. Wat nog niet behandeld is, kan ook in die concentratie geene plaats bekomen. Vergelijkt men de behandeling der afzonderlijke leerstoffen bij het trekken van evenwijdige verticale lijnen, dan dient de concentratie, om horizontale lijnen daardoor heen te trekken, zoodat de leerstof op een netwerk gelijkt, waarvan alle deelen vast aan elkander zijn verbonden. Het voortgezet lees- en het stelonderwijs kunnen in deze concentratie ook nog gewichtige diensten bewijzen. Goede leesleerboeken zijn veel waard, indien ze tenminste niet gebruikt worden tot het verwerven van nieuwe kennis, maar uitsluitend tot *herhaling* en zoo noodig *uitbreiding*, en in ieder geval tot *bevestiging* van het reeds geleerde. „Aan de hand van het leesboek”, mag geen geschiedenis en aardrijkskunde, maar allerminst kennis der natuur onderwezen worden. Wel is het nuttig op de vrije voordracht van den onderwijzer het leerboek te doen volgen, dat in samenhangenden vorm den leerlingen nog eens alles voor den geest brengt, wat reeds behandeld is. Zoo ook kan het stelonderwijs zijne onderwerpen voor een goed deel ontleenen aan wat in de overige leervakken de aandacht der kinderen heeft getrokken. Waarom zou een dictee, in stede van uit losse zinnen te bestaan, niet kunnen loopen over een onderwerp, dat kort geleden besproken is? Meer waarde heeft echter het *opstel*, het schriftelijk weergeven van het behandelde door de leerlingen, al of niet met behulp van aanteekeningen van den onderwijzer. Ook kan de vaardigheid, welke de leerlingen in het teekenen hebben verkregen, gebruikt worden, om eenvoudige doorsneden te maken van verschillende in de physica voorkomende instrumenten: thermometer, zuigpomp, brandspuit enz.

Om niet te uitvoerig te worden, hebben wij het aantal voorbeelden zeer beperkt gehouden, wat te minder schaden kan, wijl elk onderwijzer met het oog op zijne klasse en de daarin behandelde leerstof, gelijksoortige voorbeelden vinden kan. Zoo ontstaat eene ongezochte

concentratie, niet voorkomende uit vooropgezette theoretische beschouwingen, maar geboren uit practische overwegingen.

Ééne gevolgtrekking dienen we nog uit het voorgaande te maken. De onderwijzer, die naar onze aanwijzingen zijn werk wenscht in te richten, mag en moet wel gebruik maken van de methodische voorlichting, welke de paedagogische lectuur hem schenken kan, maar voor zijne klasse of voor zijne school moet hij een afzonderlijk leerplan ontwerpen, waarin rekening gehouden wordt met de bijzondere behoeften van *zijne* leerlingen. Op groote scholen, waar velen dienen samen te werken, zal daardoor de behoefte ontstaan aan geregelde samenspreking, aan „schoolvergaderingen”, welke dan niet ten doel hebben, „gezagskwestiën” te behandelen, maar elkander te verstaan aangaande gang en richting van het onderwijs. Dat zou men eene „collegiale” concentratie kunnen noemen, die de school zonder twijfel ten goede kan komen.

Litteratuur: G. K. Barth, *Der Begriff Konzentration in der Unterrichtslehre* 1895. T. Ziller, *Grundlegung zum erziehenden Unterricht.* H. de Raaf, *Het eerste leerjaar* 1896. Id. *Het tweede leerjaar* 1898. H. Douma, *Het Leerplan* 1899. E. Heimans, *De concentratie der leervakken.* 1893. W. A. W. Moll. *Concentratie van het onderwijs* 1897. J. Jaspers jr., *Naar aanleiding van het denkbeeld der concentratie* in *Oud en Nieuw I* en C. F. A. Zernike, *Concentratie-plannen* in *Oud en Nieuw IV.*

D.

Definitie (bepaling). Een definitie is de opsomming van minstens zóóveel kenmerken van een gegeven begrip, dat daardoor alle andere begrippen zijn buitengesloten.

Het doel, waarmee men een definitie zoekt, is allereerst: zelf tot het wezen van dat begrip door te dringen, en vervolgens: zichzelf en anderen een richtsnoer te geven bij de studie.

Niet iedere waarheid is geschikt als definitie, bijv. *een ondeelbaar getal is een oneven getal.* Men spreekt van te ruime en te enge definitie (*de koe is een zoogdier*, *de bloem is een voortplantingswerktuig*, *bestaande uit kelk*, *kroon*, *meeldraad en stamper*). Beide voldoen niet aan den eisch en zijn dus eigenlijk geen definities. Eveneens is de cirkeldefinitie af te keuren, aangezien zij het te verklaren begrip zelf ter verklaring bezigt. (*De tijd is de samenvatting van alle tijdruimten*).

De ontkennende definitie (*dieren zijn de levende voorwerpen*, *welke geen planten zijn*) noemt geen kenmerk van het te bepalen begrip zelf; soms is zij juist en bruikbaar bij de studie, maar daar zij tot het wezen van het begrip niet doordringt, is een juiste positieve

definitie altijd boven haar te verkiezen. De verdeelende definitie (*zelfstandige naamwoorden zijn de namen van personen of zaken*) heeft evenzeer tegen zich, dat zij niet voldoende tot het begrip doordringt. (In het gegeven voorbeeld zou het gemeenschappelijk kenmerk van „personen” en „zaken” nog opgezocht moeten worden). Eene genetische definitie geeft de wijze aan, waarop men zich voorstelt, dat het begrip is ontstaan. (Een omwentelingslichaam is een lichaam, dat ontstaat door de wenteling van een plat vlak om eene lijn in dat vlak).

Het is niet verboden, aan een juiste definitie nog eenige kenmerken toe te voegen. *Een vlinder is een insect met vier geschubte vleugels*, is (in 't algemeen) een voldoende bepaling. Maar er mag desverkiezende wel bijgevoegd worden: *de gedaanteverwisseling is volkomen en de mond zuigend.* Intusschen gaat op deze wijze de bepaling allengs over in de beschrijving.

Het opstellen van een definitie kan soms zeer moeilijk zijn, ja onmogelijk; men denke aan de begrippen: tijd, ruimte, dood, leven enz. Ook de uizonderingen geven vaak bezwaar: er zijn *vleugellooze* vlinders, *gindsch* is een bijvoeglijk naamwoord, een *ondeelbaar* getal is *deelbaar* door de eenheid, enz.

Toch moet de studeerende trachten, de belangrijkste begrippen, die in zijn studie te pas komen, te bepalen, of de bepalingen, die hij daarvan in zijn boeken vindt, te toetsen. De onvermijdelijke onnauwkeurigheid, die velen definities blijft aankleven, het negatief of verdeelend karakter van andere, zijn welbeschouwd uitstekende middelen tot scherping van het oordeel.

In de lagere school echter hebben de definities hun besten tijd gehad. Vroeger meende men den leerling heel wat wijsheid bij te brengen, door hem veel en velerlei definities te laten uit het hoofd leeren. Tegenwoordig wordt nog maar alleen gewicht gehecht aan de zeer gemakkelijke, die de leerling ieder oogenblik zelf kan toepassen (bijv. *Een eiland is een stuk land*, *dat aan alle kanten door water is ingesloten*) en aan zulke onder de meer moeilijke, welke hij, met een groot aantal voorbeelden voor oogen, onder leiding zelf kan vinden. Het zou zeker niet wenschelijk zijn, indien ook aan laatstgenoemde het burgerrecht betwist werd. Want het kennen van sommige en het zelf vinden van andere bepalingen zal steeds zijn waarde ook voor het lager onderwijs blijven behouden.

Welken weg men behoort in te slaan, om definities — en ook regels — door de leerlingen te doen vinden, hiervan geeft o. a. de welbekende methode *Onze Taal* van *Den Hertog* en *Lohr* tal van proeven. De opmerkzaamheid des leerlings wordt achtereenvolgens bepaald bij allerlei gevallen, die hoewel onderling verschillend, alle toch zeker kenmerk gemeen hebben; de bepaling is de algemeene uitkomst, waartoe de beschouwing dier voorbeelden leidt; zij brengt onder woorden de „eenheid” in de „veelheid” der gevallen. Zulke lessen moeten met zorg voorbereid en kunnen moeilijk geïmproviseerd worden. Bij improvisatie vervalt men gewoonlijk in de fout, dat de voorbeelden niet genoeg verschillen; de definitie wordt dan geformuleerd naar

aanleiding van onvoldoende gegevens, en bij volgende lessen komt men tot de onaangename ontdekking, dat de leerlingen er eigenlijk het rechte nog niet van gevat hebben. J. Jaspers jr.

Denken. Het is uiterst moeilijk, van onze geestelijke werkzaamheden eene scherpe omschrijving te leveren. Die moeilijkheid neemt toe, naarmate die werkzaamheid meer gecompliceerd wordt. De zielkundige wetenschap is nog lang niet zoover gevorderd, dat zij een onafgebroken verslag zou kunnen geven van den groei en de ontwikkeling van 's menschen geestelijke vermogens. Wanneer en hoe het denken *ont*staat is evenmin met nauwkeurigheid aan te geven, als waarin het eigenlijk *be*staat. Als wij over dat ontstaan nadenken, komt ons de *associatie* van voorstellingen in de gedachte, waarover wij reeds gehandeld hebben. Die associatie toch bewerkt de *reproductie* en in dat opvolgen en aaneenrijgen der voorstellingen herkennen wij gemakkelijk een kenmerk van het *denken*. Toch is dat niet het eenige kenmerk. Indien wij in een gemakkelijken stoel gezeten, aan onze voorstellingen den vrijen loop laten en deze elkander opvolgen, zonder dat wij eenigen dwang oefenen op de volgorde, dan noemen wij dat grillige spel onzer voorstellingen eer droomen dan denken. Van *denken* spreken wij eerst, als wij aan dien voorstellingsloop eene bepaalde richting pogen te geven, als wij het dus niet van de uiterlijke kenmerken van gelijkheid laten afhangen, welken gang onze gedachten zullen nemen, maar eene bepaalde keus doen uit de zich aanmeldende voorstellingen. Toch zal men zich uit ons artikel *associatie* kunnen herinneren, dat meer dan één wijsgeer dit onderscheid tusschen *associatief* en *apperceptief* denken niet erkent. Waarheid is, dat als men de zielkundige verschijnselen wil verklaren, zonder eenig werkend, regelend en ordenend beginsel, zonder een *ziel* aan te nemen, het zeer moeilijk is, eenig onderscheid te vinden tusschen *onwillekeurig* (associatief) en *opzettelijk* (apperceptief) denken.

Wij laten dit psychologisch geschilpunt verder rusten en trachten de kenmerken op te sporen, die wij aan het geestelijk proces, dat wij denken noemen, kunnen waarnemen.

Denken dan is in de eerste plaats *vergelijken*. Dat vergelijken bestaat in het zoeken van overeenkomst en verschil. Er zijn echter nog andere betrekkingen, welke door het denken worden gevonden, betrekkingen van plaats en van tijd; van oorzaak en gevolg; van doel en middel; van het geheel tot zijne deelen. De eerste sporen van dat denken vertoont zich al in de vroegste kindsheid. In het vormen van voorstellingen en begrippen openbaart zich reeds een primitief denkvermogen. Het *herkennen* toch is het waarnemen van gelijkheid en in zooverre reeds eene eenvoudige denkacte.

Denken is verder het *antwoord* zoeken op *vragen*. Hier treedt zeer duidelijk het opzettelijk karakter van het denken aan het licht. De vragen kunnen door anderen zijn opgeworpen, maar, als wij aan het denken gaan, stellen wij ons zelf de vraag op nieuw. De gang van het denken wordt hier door een voorafgesteld doel bepaald. Wie een

rekenkundig vraagstuk wil oplossen, kent de gegevens en de gestelde vraag. Indien het vraagstuk echter niet van de allereenvoudigste soort is, zal het noodig blijken, achtereenvolgens verschillende andere vragen te stellen, om zoo allengs tot de eindvraag te geraken. De onderwijzer weet, dat in het vinden van de juiste tusschenvragen de moeilijkheid der oplossing schuilt, waarom hij zijnen leerlingen te hulp komt en met hen den gang der redeneering tracht af te bakenen.

In het denken schuilt in de laatste plaats een element van twijfel. Dit is het *critisch* karakter van het denken. Waar verholen betrekkingen moeten opgezocht worden, is groote omzichtigheid een voorname eisch. Wie dadelijk aanneemt wat zich het eerst aan zijn geest voordoet, loopt groot gevaar, eene uiterlijke overeenkomst voor eene innerlijke, eene toevallige gelijkheid voor eene wezenlijke aan te zien. Kinderen hebben gewoonlijk niet zulke diepzinnige problemen op te lossen, dat zij aan dit gevaar gemakkelijk bloot staan, maar wie eenig wijsgeerig vraagstuk overdenkt, mag hier op zijn hoede zijn. De onnauwkeurigheid der taal, die vaak voor verschillende begrippen hetzelfde woord bezigt, is hier een waar struikelblok. „De taal draagt der wetenschap een stiefmoederlijk hart toe: vooral dan, als deze zich onledig houden wil met verschijnselen, die niet met de zintuigen waargenomen worden, schept zij er behagen in, haar strikken te spannen, en vallen te leggen .... Wie er niet op verdacht is, dat de taal, wat nauwkeurigheid en logica betreft, veel te wenschen overlaat, zal een slecht medearbeider zijn aan het gebouw, dat 's menschen denkkracht poogt op te bouwen .... Van de oudste tijden af is de taak der wijsbegeerte voor een groot deel gelegen in de bestrijding van begrippen, die aan de misleiding van de taal hun ontstaan danken, of in de verzuivering van denkbeelden, die door de taal onzuiver zijn gemaakt." (I. J. de Bussy, *Inleiding tot de Zedekunde*). In het werk, waaruit deze zinsneden zijn aangehaald, zal men bovenstaande bewering door menig toelichtend voorbeeld vinden opgehelderd.

Het vrijwillig of opzettelijk denken veronderstelt *belangstelling* in het onderwerp, waarover men denkt. De drie karaktertrekken van het denken, die wij genoemd hebben, *onderscheiden*, *vragen* en *twijfelen* zijn toch niet bestaanbaar, waar de geest geene neiging heeft, zich met eenig bepaald onderwerp bezig te houden. In deze opmerking vinden wij eene vingerwijzing, langs welken weg wij den denklust bij onze leerlingen hebben op te wekken. Bijna onmisbare voorwaarde daartoe is *belangstelling*. Waar deze niet van nature mag verwacht worden, moet de onderwijzer haar suggereeren, wat bij de meeste kinderen een gunstig gevolg heeft, maar wat toch altoos zeer moeilijk blijft. De hopeloos dwaze antwoorden, die hij van sommige leerlingen ontvangt bij de zinsontleding of bij het oplossen van rekenkundige vraagstukken is eene aanwijzing voor hem, dat zij zich niet de minste moeite hebben gegeven, om zich het opgegeven geval in te denken. Zulks aan leerlingen kwalijk te nemen en hen daarvoor te straffen zou nog grootere dwaasheid zijn. Liever vrage de onderwijzer zich af, of hij niet te vroeg tot de *toepassing* is overgegaan, of de eerste

aanbieding der stof wel met genoegzame zorg heeft plaats gehad, of de moeilijkheden wel voldoende zijn gesplitst en . . . . hij keere weer naar het begin terug. Denken toch is niet mogelijk, als de voorstellingen, die met elkander in betrekking worden gebracht, niet met volkomen helderheid en klaarheid aanwezig zijn. Als een leerling op de vraag, wat het onderwerp is in den zin: „In de weide grazen de koeien” onmiddellijk ten antwoord geeft: „In de weide”, dan mag men het er voor houden, dat de onderwijzer niet door een voldoend aantal voorbeelden heeft aangetoond, dat het onderwerp niet altijd het eerste woord is in den zin. ’t Is dan ook eene fout, die niet zelden voorkomt, dat men, na in enkele korte woorden en met een paar voorbeelden een regel te hebben toegelicht, zijne voornaamste kracht zoekt in een overgroot aantal toepassingen. Zeker, men mag de toepassing niet gering achten, maar allereerst zorge men voor eene heldere bewustwording van den algemeenen regel.

Kinderen kunnen nog geen *langen* redeneergang volgen. Bij het oplossen van rekenkundige vraagstukken komt het dikwijls voor, dat de leerlingen juist blijven steken, als zij vlak voor het antwoord staan. Zij hebben alles goed gezegd, maar nu zij de conclusie moeten trekken, is het, of hun geest weigert. Dat verschijnsel zal wel meestal daaruit te verklaren zijn, dat zij de redeneering weer *vergeten* zijn. Het kan in zulke gevallen aanbeveling verdienen, de praemissen te laten opschrijven. Eene zintuigelijke voorstelling moet het geheugen dan te hulp komen. Wij merken trouwens bij ons zelven op, hoe — bij veel moeilijker vraagstukken dan aan de leerlingen gegeven worden, natuurlijk — het ons denken verlicht, als wij eene voorloopige conclusie even neerschrijven. Wie over eenig onderwerp een opstel te maken heeft, zal dan ook goed doen, zijn gedachtengang al dadelijk in beknopte aanduidingen op te schrijven; ’t is of de geest rust krijgt door de wetenschap, dat het voorafgaande veilig opgeborgen is en ieder oogenblik weer te voorschijn geroepen kan worden. Wie ernstig studeeren wil, hebbe altijd schrijfgereedschap bij de hand.

Denken en spreken zijn nauw verwant. Als onze begrippen geen *namen* hadden, zou het ons hoogst moeilijk vallen, ze uit elkander te houden. Terecht heeft men de woorden bij papieren geld vergeleken. In zich zelf hebben zij geene waarde, maar doordat zij in staat zijn, ieder oogenblik de voorstellingen en begrippen op te roepen, die door hen worden aangeduid, geven zij aan het werken met die begrippen eene groote gemakkelijkheid. De eerste zorg, die men dan ook aan doofstommen besteedt, is hun de *woorden* te doen kennen; waar geluidvoorstellingen zijn uitgesloten, moet men zich daar met gezichts- en bewegingsvoorstellingen behelpen. Alleen dan kunnen de woorden gemist worden, als nadere zintuigelijke voorstellingen er voor in de plaats kunnen treden. Zoo is bij ’t schaakspel bijv. het denken ook mogelijk *zonder* woorden.

Van groot paedagogisch belang is de vraag, of men kan *leeren* denken. ’t Zal dan echter in de eerste plaats noodig zijn, de beteekenis dier vraag na te gaan. Denken is het zoeken van de betrekkingen tus-

schen de voorstellingen. Die betrekkingen zijn echter van hoogst eenvoudigen aard. Plaats-, tijd- en oorzakelijke betrekkingen worden ieder oogenblik zonder ophouden door elken mensch opgemerkt. Staan de gegevens in voldoende duidelijkheid voor hem, dan is het onmogelijk, om eene bepaalde gevolgtrekking niet te maken. Dat te doen ligt — zou men kunnen zeggen — in 's menschen natuur. Dat behoeft hij niet opzettelijk te leeren. Ieder normaal mensch denkt goed, zuiver, logisch. Het is niet mogelijk onlogisch te denken. Toch worden er vele denk*fouten* gemaakt. Dat zijn echter, wel beschouwd, geen fouten in het *denken*, geene afwijkingen van de denkwetten, maar verkeerde toepassing van die wetten. Deze onderscheiding is van meer gewicht, dan men wellicht meenen zou. Er volgt bijv. uit, dat het geen zin heeft, van het onderwijs te vorderen, dat het den *causaliteits-zin* bij de leerlingen zal aankweeken; ook volgt er uit, dat men geen logica behoeft te studeeren, om logisch te leeren denken. Evenmin mag wiskunde noch taalstudie worden aangeprezen om hare logisch-ontwikkelende waarde. *Hoe* men moet denken, behoeft niet geleerd te wordnn; het is onmogelijk op eene verkeerde manier te denken.

Is er dan geen onderscheid tusschen een „helderen kop" en een „warhoofd"? Zeker, maar men zoeke dat onderscheid niet, waar het niet te vinden is. Als iemand bijv. beweert, dat de wind ontstaat door het bewegen der boomen, dan is dat wel verkeerd geredeneerd, maar de fout komt hieruit voort, dat hij te snel gevolgtrekkingen maakt. Om hem van zijne fout te overtuigen, behoeft men hem niet beter „denken" te leeren, maar is het voldoende, hem beter te leeren waarnemen, of liever hem er aan te gewennen, zich vroegere waarnemingen te binnen te roepen, vóór hij een oordeel uitspreekt. Fouten van dien aard zijn trouwens in de geschiedenis der wetenschappen bij menigte bekend en de grootste mannen zijn er niet aan ontkomen.

Eene andere denkfout bestaat in het niet helder opvatten der gegevens. Als een leerling moet uitrekenen, hoe groot de inkoop is, als de verkoop *f* 140 bedraagt en er 20 °/₀ is gewonnen en hij vermindert dan *f* 140 met 20 °/₀ van die som, dan heeft hij eene fout gemaakt, doordat hij zich de gegevens van het vraagstuk niet helder voorstelde. Het blijkt uit zijne bewerking, dat hij de oplossing zonder fout zou hebben gemaakt, als hij niet te lichtvaardig was geweest in de opvatting der gegevens.

Uit de voorafgaande voorbeelden volgt, dat *denken leeren* moet bestaan in het gewennen aan het gebruik van alle voorhanden gegevens en in het scherp onderscheiden en het volledig opnemen dier gegevens. Daaraan nu kan alle onderwijs dienstbaar worden gemaakt, hoewel de beste gewenning zal uitgaan van die leervakken, waarin dat denkend in betrekking stellen der gegevens het meest voorkomt: de wiskunde en de grammatica.

Er is echter nog iets anders te leeren en wel: *gestadig* en *geregeld* denken. Wie dat niet vermag heeft voortdurend last van afdwaling van gedachten. Hier openbaart zich de invloed van den wil op ons denken. Misschien is dat voet-bij-stuk houden wel het voornaamste

intellectueele gewin, dat goed onderwijs het kind schenken kan. Eene poos „door te werken", zonder zich door elke nietigheid te laten afleiden is werkelijk eene zeer begeerlijke kunst, die de kinderen op school leeren moeten. Alle werkzaamheid is daartoe geschikt, hoewel de prettigste en aangenaamste bezigheid natuurlijk gemakkelijker een tijd lang wordt volgehouden, dan een minder aangename taak. Dit geldt echter meer het gestadig *werken* dan het geregeld *denken*. Dit laatste eischt groote zelfbeheersching, afwijzing van storende invallende gedachten. Oefening daarin is ook wel van wiskundige studie te wachten, maar toch meer van het maken van opstellen. In de wiskunde toch is het gevaar van ongeregeld denken niet zoo heel groot; de weg is voorgeschreven en afdwaling is haast niet mogelijk. Moet men echter zijne gedachten over eenig onderwerp schriftelijk weergeven, dan kost het bepaalde inspanning, om niet iederen inval dadelijk neer te schrijven, maar eene geregelde volgorde te kiezen en het ééne onderdeel na het andere af te werken. Ieder onderwijzer weet bij ervaring, hoe lang het duurt, eer de leerlingen zekeren vasten gang bij het schrijven van een opstel in acht weten te nemen. Dat weergeven van eigen — of ook wel van anderer — gedachten kan dus ook met het volste recht eene „denkoefening" genoemd worden.

De ondoelmatigheid van afzonderlijke denkoefeningen aan te toonen, kan in onzen tijd onnoodig geacht worden. In Duitschland hebben zij haar bloeitijd gehad, te gelijk met het afzonderlijk aanschouwingsonderwijs. Aan het einde der achttiende eeuw verscheen meer dan één leerboekje der logica voor kinderen, zooals er toen ook handleidingen der zielkunde en der zedenkunde voor kinderen uitgegeven werden. In 1813 verscheen Krause: *Versuch plänmasziger unmittelbare Denkübungen fur Elementarschulen*. Die „denkoefeningen" vormen een geleide en een aanhangsel van de aanschouwingsoefeningen, waarover wij in het desbetreffende artikel reeds het noodige hebben gezegd.

Alleen in onze verzamelingen van rekenkundige vraagstukken komen nog afzonderlijke denkoefeningen voor. Toch valt op te merken, dat zij langzamerhand in moeilijkheid en ingewikkeldheid afnemen. Als men op de onderwijzers-examens er toe komen kon, de zoogenaamde „denksommen" te vervangen door vraagstukken uit de theorie der rekenkunde, zouden de kweek- en normaalscholen van veel geplaag verlost zijn en de studie der rekenkunde zou er zeer bij winnen. In ons artikel *Rekenonderwijs* komen wij nader op dit onderwerp terug.

Denzel (Bernhard Gottlieb). Onder de vele Duitsche schoolmannen, die, door Pestalozzi aangevuurd, diens denkbeelden in hun vaderland ten uitvoer trachtten te brengen, mag aan Denzel eene eereplaats worden toegewezen. Hij werd in 1773 te Stuttgart geboren, studeerde aan de Tubingsche hoogeschool in de theologie, maar nam, door uiterlijke omstandigheden daartoe gedwongen, nog vóór het einde zijner studiejaren een plaats aan als huisonderwijzer in het gezin van een aanzienlijk koopman te Frankfurt a/d M. Door den grooten roep, die van den Zwitserschen hervormer uitging, gelokt, bracht hij dezen een

persoonlijk bezoek en verwijlde eenigen tijd in zijn school. Hoewel hij kort daarop hulpprediker werd te Schaffhausen en het geestelijk ambt ook nog in andere steden van Zuid-Duitschland vervulde, toonde hij bij voortduring zooveel belangstelling in de zaak der volksopvoeding, dat toen in 1811 de Wurtembergsche regeering haar eerste kweekschool voor onderwijzers te Eszlingen stichtte, hij met volle recht de uitnoodiging kon aannemen, als directeur dier stichting op te treden. Hij bleef hier tot aan zijn dood in 1838 werkzaam. Alleen gedurende één jaar, van 1816—1817, was hij afwezig, om de Nassausche regeering als paedagogische autoriteit van advies te dienen bij de inrichting van haar lager schoolwezen. Men had hem daar gaarne gehouden, maar hij wilde het aangevangen werk te Eszlingen niet voor goed laten varen en zoo moest men zich er mee vergenoegen, hem den titel van „Herzoglicher Oberschulrat" te verleenen.

Behalve zijn eigenlijke schoolwerkzaamheid heeft hij op het Duitsche schoolwezen den meesten invloed geoefend door zijne „*Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer*", in de zes deelen waarvan hij met breede uitvoerigheid alle vragen behandelt, die met het lager schoolwezen in betrekking staan. Ter kenschetsing niet alleen van zijne eigen denkbeelden, maar ook en vooral van den geest der tijden, waarin hij leefde, is de bestudeering van dit eenvoudige, maar echt degelijke en practische werk zeer aan te bevelen. Achter ieder hoofdstuk vindt men eene rijke litteratuur-opave, die den minnaar van historische studie ook in onze dagen zeer te stade komt. Al lezende leert men den schrijver als een echt schoolman waardeeren. Verrassende nieuwheid van denkbeelden en inzichten moet men hier niet zoeken, maar wel vindt men er, als in een helderen spiegel, de weerkaatsing der paedagogische denkbeelden van het eerste vierendeel der 19e eeuw. Wij willen er onzer lezers enkele bladzijden uit leeren kennen.

De lagere schoool is voor Denzel in de eerste plaats eene zaak, die het geheele volk ter harte behoort te gaan. Zij moet eene nationale instelling zijn. In de school toch vindt de samenleving hare eigenlijke levensbron, het volksleven zijn voedsel en de menschheid den waarborg harer voortgaande beschaving. Zooals de kerk de „Bildungs-Anstalt" voor de volwassenen is, zoo is de school de voorbereiding zoowel voor het godsdienstig, als voor het burgerlijk samenleven. De schoolopvoeding moet verre verkozen worden boven het huisonderwijs. Moge dit laatste de leerlingen in bepaalde kundigheden al verder kunnen brengen dan de school, daar staat dit groote nadeel tegenover, dat de kinderen alleen op de school leeren, zich reeds lid te gevoelen eener grootere maatschappij, wat als voorbereiding voor het latere volksleven van onschatbare waarde is.

Het doel der opvoeding is de bevordering van echten godsdienstzin (*wahre Religiosität*). Het godsdienstonderwijs is dan ook het voornaamste leervak der lagere school; het is het centrum, waaromheen zich alle overige leervakken als afhankelijke grootheden moeten scharen. Die godsdienst is voor Denzel eene zaak van het gemoed; confessioneele

enghartigheid zal men nergens bij hem aantreffen. De gedachte aan het recht van „andersdenkenden” komt niet bij hem op. Indien er al zoodanige in die dagen waren, zoo hielden ze zich blijkbaar stil. Wel vindt men polemische fragmenten in Denzels geschriften, maar deze richten zich tot den door het achttiende-eeuwsche rationalisme bedorven volksgeest, die van den vroegeren eenvoud en reinheid van zeden is afgeweken. Door in de school eene vrome, christelijke levensopvatting in te voeren, vrij van alle godgeleerde spitsvondigheden, zal die wereldsche zin het best worden bekampt. Onbegrepen bijbelteksten uit het hoofd te laten leeren, acht D. eene onpaedagogisch drijven, maar in eene school van Christenkinderen behoort toch de Bijbel thuis te zijn. In de hoogere schoolklassen, bij kinderen van 12—14 jaar, moet het godsdienstonderwijs eene zeer ruime plaats innemen; iederen schooltijd behoort het eerste uur aan dat leervak gewijd te worden. Hierbij mag men echter niet uit het oog verliezen, dat zoowel *„religiöse Naturbetrachtung* als *Geschiedenis der Christelijke Kerk* een onderdeel van dit leervak uitmaken en dat verder bij dit laatste onderdeel gelegenheid gevonden wordt, bijna de geheele wereldgeschiedenis er aan vast te knoopen.

De eisch eener openbare volksschool als nationaal opvoedingsinstituut brengt bij D. niet met zich mede, dat alle kinderen dezelfde school behooren te bezoeken. Hij wenscht onderscheid te maken tusschen stadsscholen aan de eene en plattelands-scholen aan de andere zijde, terwijl hij de eerste wil splitsen in armen-scholen en burgerscholen. Niet, dat voor de eene school meer en beter moet gezorgd worden, dan voor de andere, maar men mag, zelfs op de lagere school, de toekomstige bestemming der kinderen niet uit het oog verliezen. Voor hen, die voor een geleerd beroep worden voorbereid, is vroegtijdige studie der klassieke talen een vereischte, al waarschuwt D. er tegen, het onderwijs in het Latijn vóór het tiende jaar aan te vangen. Op de dorpsscholen moet daarentegen de kennis der omringende natuur veel meer aandacht in beslag nemen, dan in de stadsscholen mogelijk is. Jongens en meisjes behooren zooveel mogelijk op de school gescheiden te worden. Voor de lagere klassen is die eisch minder klemmend, maar voor de hoogere klassen moet men, zoowel uit zedelijkheidsoverwegingen als met het oog op het uiteenloopend naturel der beide geslachten, daaraan zoo streng mogelijk vasthouden.

Wat de inrichting der school betreft, zoo wil D. voor iederen onderwijzer een afzonderlijk lokaal beschikbaar stellen, welke eisch te meer opmerkelijk is, daar in onzen tijd, op onze Nederlandsche scholen, daaraan nog volstrekt niet algemeen wordt gevolg gegeven. [Meer dan 50 jaren nadat D. dit schreef, was het in Amsterdam nog noodig, dat de onderwijzers op deze noodzakelijke voorwaarde voor goed onderwijs met klem van redenen bij hunne stedelijke overheid aandrongen, welk pleit ze toen, ondanks het verzet van hooge schoolautoriteiten, gewonnen hebben].

Uit de methodiek der leervakken zou het leesonderwijs onze aan-

dacht mogen trekken. Daar de „klankmethode” nog niet bekend was, volgt D. de oude spelmethode, op eene wijze echter, die er ons bijna mee verzoenen zou.

Eenige meerdere aandacht willen we wijden aan het aanschouwingsonderwijs, dat bijna geheel op Pestalozziaanschen trant gegeven werd en een zeer belangrijk deel uitmaakte van het onderwijs in de aanvangsklasse.

Als de kinderen voor het eerst op school zijn gekomen, wordt het vertrek, waarin zij zich bevinden, het eerst „aanschouwd”. Zij mogen beginnen met alles op te noemen, wat zij er in aantreffen, waarbij gelegenheid gevonden wordt, sommige min bekende voorwerpsnamen te leeren kennen. Daarna wordt zekere volgorde in de opsomming gebracht. Het noodzakelijke wordt van het toevallige, het bewegelijke van het onbewegelijke onderscheiden. Spreekoefeningen sluiten zfch bij het aanschouwde aan; bijv. *het venster is een deel van den muur; de deur is ook een deel van den muur*, enz. Dan worden de aanwezige voorwerpen geteld en bijv. gevraagd: *van welke dingen zijn hier twee of drie aanwezig?* Dan over het gebruik, dat van de dingen gemaakt wordt. Bijv. *de deur kan geopend en gesloten-worden; als de deur open is*, *kan men uit de kamer gaan*, enz. Ook oefeningen in het gebruik van betrekkingswoorden; *het boek ligt* op *de tafel; de stoel staat* achter *de tafel*, enz. Beschrijvingen van enkele voorwerpen, wat de *kleur* en den *vorm* aangaat: *de zoldering der kamer is wit van kleur en rechthoekig van vorm.* De zijden en hoeken van dien rechthoek worden aangewezen; aan andere voorwerpen worden dezelfde vormen opgespoord en ten slotte wordt een rechthoek op het bord geteekend. De *deelen* der aanwezige voorwerpen worden aangewezen en benoemd; waarna de *beteekenis* dier onderdeelen behandeld wordt. Vooral het venster wordt zeer langdurig beschouwd; eerst *analyseerend* en daarna *construeerend* en het is niet onmogelijk, dat Von Raumers spot — zie bl. 20 — in deze lessen zijn aanleiding vond.

Op deze eerste aanschouwingsles kan — zegt Denzel — nog geene godsdienstige toepassing volgen. Bij de volgende ontbreekt zij echter niet. Op elke oefening in het aanschouwen, denken en spreken volgt een gedichtje van ethisch-religieusen inhoud, dat de kinderen uit het hoofd hebben te leeren.

Onze meening aangaande dit aanschouwingsonderwijs hebben wij reeds in het artikel, aan dat „leervak” gewijd, duidelijk uitgesproken. Onze afkeuring behoeft echter aan onze waardeering van Denzel weinig schade te doen. Als goed volgeling van Peslalozzi was hij in diens formalisme bevangen en hem mag de roem niet onthouden worden, die leerstof zoo methodisch mogelijk behandeld te hebben. Dat al die inspanning onnutte krachtsverspilling is geweest, mag hem niet worden geweten. Zijn streven was, evenals dat van zijn beroemden meester, een pogen, om tegen den onbegrepen woordenkraam zijner voorgangers een waarachtig *kennen* door *aanschouwen* mogelijk te maken. Moge zijn pogen schipbreuk hebben geleden, zijn doel blijft nog de inspanning onzer beste krachten waard.

Determinisme. In de geschiedenis van onderscheidene wetenschappen komen enkele van die bekende vraagstukken voor, die het eene geslacht van het andere overneemt, zonder dat de oplossing merkbaar verder gebracht wordt. Van sommige dier vraagstukken, met name uit het gebied der wiskunde, wordt dan ten slotte het bewijs geleverd, dat zij niet opgelost *kunnen* worden. Is dat bewijs algemeen doorgedrongen en de juistheid er van door iederen deskundige erkend, dan laat men dat vraagstuk verder rusten en zoekt niet meer naar wat niet te vinden is. Er blijven dan hier en daar alleen nog enkele, niet wetenschappelijk geschoolde, maar met weelderige phantasie begaafde geesten over, die den strijd nog niet opgeven en telkens weer met nieuwe oplossingen komen aandragen, zich verwonderende en soms zelfs zich vertoornende, omdat niemand naar hen luisteren wil.

Zoo is het gegaan met het vraagstuk van de *quadratuur des cirkels*, zoo zal het ongetwijfeld eens gaan met het vraagstuk van den vrijen wil.

Wij kunnen er niet aan denken, ook maar een vluchtig overzicht te geven van de verschillende gestalten, waaronder dit vraagstuk zich in den loop der eeuwen aan de menschheid heeft voorgedaan, noch van de verschillende antwoorden, waarmede men, gewoonlijk gedurende korten tijd, zich heeft tevreden gesteld. Het determinisme is hier voor ons alleen van paedagogisch belang: wij houden ons slechts bezig met de vraag, welke waarde voor onze opvoedkundige practijk aan onze houding tegenover dit probleem moet worden toegekend.

Onder *determinisme* verstaat men de wijsgeerige opvatting, volgens welke 's menschen wil en dientengevolge ook de uitingen van dien wil, zijne daden en handelingen, een noodzakelijk gevolg zijn eenerzijds van den toestand, waarin de mensch zich op een gegeven oogenblik bevindt en anderzijds van de uiterlijke omstandigheden, waarin hij geplaatst is.

Uit deze omschrijving mag allerminst afgeleid worden, dat het determinisme een scherp bepaalde geestesrichting is, die op alle overige opvattingen van den mensch zijn stempel zou kunnen drukken. Integendeel, het determinisme kan zeer verschillend gekleurd zijn, al naarmate men zich het wezen van den geest voorstelt. Zeer uiteenloopende wereld- en levensbeschouwingen hebben dan ook de ontkenning van 's menschen vrijen wil tot gemeenschappelijke overtuiging. Herbart loochende die vrijheid evenzeer als de vroegere en tegenwoordige natuurphilosophische materialisten, als wier meest consequente vertegenwoordiger in onzen tijd de bekende bioloog Haeckel kan genoemd worden. Toch is er op bijna ieder ander gebied een wijde kloof tusschen die beide wijsgeeren waar te nemen.

De tegenstelling van het determinisme wordt gewoonlijk met den term: indeterminisme aangeduid, maar deze naam omvat nog veel meer uiteenloopende beschouwingen, dan het determinisme zelf. Het zou zelfs moeilijk vallen, het indeterminisme juist te definieeren; het is niet eene *stelling*, het is eene *ontkenning*; er schuilt heel wat aanvallende kracht in, maar geen opbouwend vermogen. Toch mag het zich de verdienste aanrekenen, het determinisme tot steeds grootere

consequentie te hebben gedreven. Indien toch al wat op de wereld, en — zoo men daarvan spreken mag — ook daarbuiten geschiedt, zijne alles verklarende oorzaak vindt in wat vooraf is gegaan, dan moet men komen tot eene vereenzelviging van *geest* en *stof*, waarbij alle verschijnselen, zonder onderscheid, als gehoorzamende aan *mechanische* wetten, moeten kunnen verklaard worden, of wel, alle verschijnselen van *geestelijken* aard worden geacht en geheel de zichtbare en onzichtbare wereld de openbaring is van een enkelen *algeest*.

Het is reeds veel gewonnen, als men inziet, dat het determinisme geen *wetenschap* is, waartegen alleen onwetenschappelijke vrees en dom vooroordeel zich zouden kunnen verzetten, maar dat het integendeel niets meer is dan eene wijsgeerige *theorie*, eene metaphysische *onderstelling*. Op grond der ervaring laat zich noch het voor, noch het tegen bewijzen. Bedenkt men, dat de meest geoefende denkers de beroemdste wijsgeeren verschillend over deze vraag hebben gedacht, dan wordt het duidelijk, dat het een hoogst gewaagde onderneming zou zijn hierin uitspraak te doen. Wij keeren dus liever tot ons reeds aangekondigd voornemen terug en vragen ons zelven af, van welken invloed eene deterministische of wel eene indeterministische overtuiging zal zijn op onze opvoedkundige werkzaamheid.

De verdedigers van het determinisme wijzen er gewoonlijk uitdrukkelijk op, dat alleen bij aanvaarding van hun inzicht eene wetenschappelijke verklaring van het begrip „opvoeding" mogelijk is. Bestaat toch alle opvoeding, zeggen zij, uit eene inwerking van den opvoeder op den kweekeling, dan is van die inwerking alleen dan eenig gevolg te wachten, als de geest des kweekelings met noodwendigheid de gevolgen ondergaat van den op hem aangewenden invloed. Alle verschijnselen zijn aan *oorzaken* gebonden, maar hebben met even sterke noodwendigheid een *gevolg*. Stond de menschelijke geest buiten die keten, is de wil niet afhankelijk van invloeden van buiten, dan is het werk van den opvoeder hoogst onzeker.

Hiertegen valt op te merken, dat hier wel een verband genoemd wordt, dat tusschen het determinisme en de *theorie* der opvoeding bestaan kan, maar dat de practische werkzaamheid van den opvoeder hier geheel buiten blijft, tenzij men zou willen aanmerken, dat de practijk ten langen leste den nadeeligen invloed van eene onvoldoend doordachte theorie ondervindt. Gaat men echter na, welk gering succes dikwijls door paedagogische maatregelen verkregen wordt, dan schijnt het indeterminisme gemakkelijker gelijk te zullen krijgen dan het determinisme. Er is inderdaad geen opvoeder denkbaar, die zich zelf niet wel eens heeft afgevraagd, of de *vrije wil* van zijn leerling niet met zijn invloed spotte. Eindelijk echter zou men op dit bezwaar nog kunnen antwoorden, dat er wel niemand gevonden wordt, die aan den wil zulk eene absolute vrijheid toekent, dat hij door uitwendige invloeden zelfs niet aangeraakt zou kunnen worden. Wie de waarheid van het determinisme niet voetstoots aanneemt, behoeft daarom nog niet geacht te worden, den menschelijken geest zich voor te stellen als een wezen, dat er op aangelegd is, *tegen* alle motieven in te han-

delen. Het mag ten volle toegegeven worden, dat voor het welslagen van alle opvoedkundige werkzaamheid eene groote mate van zekerheid en vast vertrouwen bij den opvoeder noodig is, maar deze noodzakelijke eigenschappen behoeven niet te berusten — ja, *kunnen* het zelfs niet — op een wijsgeerig inzicht omtrent het verband der dingen, maar veeleer in een *onberedeneerd* en juist daarom zoo sterk *geloof*, dat alle menschelijke zielen aan elkander verwant zijn en het goede nooit geheel verloren kan gaan.

Van grooter beteekenis dan de voordeelen schijnen ons, uit opvoedkundig oogpunt beschouwd, de *nadeelen* van het determinisme. Dat nadeel ligt misschien niet aan het determinisme zelf, maar aan de gevolgen, welke het nadenken over deze problemen voor de tot zulken ernstigen denkarbeid niet aangelegde koppen gehad heeft. Het determinisme lijdt zoo gemakkelijk tot een noodlotsleer, tot *fatalisme*. Wie met het determinisme „rekening" wil houden, vooral waar het betreft de verklaring — d. i. gewoonlijk *verschooning* — zijner eigen handelingen, die plaatst zich zelf in gedachten buiten de keten van oorzaak en gevolg en beschouwt zich als een willoos wezen, dat door de „omstandigheden" her- en derwaarts wordt geslingerd. De overtuigde deterministen hebben volkomen gelijk in hunne bewering, dat het vervallen tot fatalisme een denkfout is, die niet op hunne rekening mag worden gesteld, maar men behoeft slechts om zich heen te zien en de litteratuur van den dag te raadplegen om te ervaren, dat onder onze aangroeiende jonge menschen deze noodlottige verwisseling herhaaldelijk voorkomt. Als Dr. A. Aletrino, privaat-docent in de crimineele anthropologie te Amsterdam, in zijne openingsrede verklaart, dat „aan de hand van wetenschappelijke onderzoekingen onomstootelijk vaststaat, dat de mensch ontoerekenbaar, totaal ontoerekenbaar is", dan zal menig lezer en hoorder deze uitspraak als eene wijsgeerige waarheid opvatten, voor zijn practisch leven van geenerlei belang, maar dan zal bij vele anderen de innerlijke gebondenheid aan geschreven en ongeschreven plichten allicht gevaar loopen, allengs losser te worden. In de plaats van de practische, voor ieder te beantwoorden vraag: *Acht ik mij zelf* voor mijne eigene daden zedelijk verantwoordelijk? wordt dan het theoretisch onoplosbaar vraagstuk geschoven: *Is* de mensch toerekenbaar? Men merkt niet op, dat de eerste vraag volkomen duidelijk is, terwijl de beteekenis van de laatste moeilijk, zoo al niet onmogelijk is aan te geven, waardoor het karakter van onzekerheid, 'twelk het antwoord op de laatste vraag kenmerkt, gemakkelijk ook aan het antwoord op de eerste vraag wordt toegeschreven, waaruit een twijfelzucht geboren wordt, die alle zedelijke energie ondermijnt.

Er is aan de doorwerking van het deterministisch beginsel nog een paedagogisch voordeel verbonden, dat wij hier slechts met een enkel woord zullen aanduiden, om er later op terug te komen. In ons artikel over *Straffen en beloonen* zal aangewezen worden, hoe de zeden — ook de schoolzeden — verzacht zijn onder den invloed van de deterministische idee. De twijfel aan en daarna de ontkenning van het *zedelijk* beginsel in het denkbeeld van *vergelding* of *wraak*, heeft stellig

veel aan het veldwinnen dier idee te danken. Dat zich te gelijk hiermede eene al te groote „waardeering”, een te ver gedreven zucht naar „begrijpen” en „verklaren” van den mensch heeft meester gemaakt, is een schaduwzijde, die aan den anderen kant niet licht te donker kan worden gekleurd.

Een krachtig leven is slechts mogelijk bij een krachtige en besliste overtuiging aangaande zedelijke vraagstukken. Geldt dit van iederen mensch, het geldt in dubbele mate van den opvoeder. Dwalen is niet zoo erg als weifelen.

Het kan daarom goed zijn, nog eene poging te wagen, om de onoplosbaarheid van het vraagstuk van den vrijen wil in het licht te stellen.

De kennis, die het den mensch gegeven is te verwerven, geeft hem uitsluitend een voorstelling van de verschijnselen, zooals die zich in *zijn* geest afspiegelen. Die verschijnselen maken op hem den indruk van een aan alle kanten samenhangende reeks. Nergens treft hij een absoluut beginnen aan en zelfs daar, waar hij de voorafgaande verschijnselen niet waarneemt, veronderstelt hij toch, dat deze bestaan en tracht hij door voortgezet onderzoek ook deze oorzaken op te sporen. Hij gaat dus uit van eene nergens ontbrekende oorzakelijke samenhang. Vele vragen zijn nog onbeantwoord; van sommige dezer vermoedt hij, in welke richting het antwoord moet gevonden worden; van andere is hem ook deze richting nog onbekend. Toch vermag hij niet de onoplosbaarheid dezer vraagstukken aan te nemen. Eén vraag is er echter, waarvoor hij staan blijft: het is de vraag, welk aandeel zijn geest heeft in de oplossingen, die hij gevonden heeft. Hoe zouden de verschijnselen, die hij heeft waargenomen, zich voordoen voor een ander dan een *menschelijk* verstand? Deze vraag is welbeschouwd slechts een ander vorm van de vraag naar het wezen van den geest zelven. Was de eerste vraag beantwoord, dan zou de tweede hem waarschijnlijk geene moeilijkheden meer bereiden. Maar het is duidelijk, dat de mensch nooit anders dan door *zijne* oogen zien en met *zijnen* geest denken kan. Buiten zich zelf treden kan hij niet. Wat hij echter wel kan, dat is het afhankelijk karakter van zijne kennis inzien; zich zelf en anderen waarnemend, kan hij er eenigszins toe komen, de regelen te leeren kennen, volgens welke zijn geest handelt, maar daar achter te blikken, om te weten te komen wat zijn geest eigenlijk verricht, dat is hem volstrekt ontzegd. Dit zijn bovenzinnelijke, metaphysische vragen. De mensch is ver genoeg gevorderd, om de vraag te stellen, maar de mogelijkheid, om haar ooit te beantwoorden, ziet hij niet in. Het is het *onkenbare*, waarvoor hij staat.

Tot datzelfde gebied behoort nu ook de vraag naar de vrijheid van den wil. Voor zoover zijn onderzoek reikt, is ook de mensch onderworpen aan de algemeene wet van oorzaak en gevolg, maar hoe hij zou oordeelen als hij niet alleen de werkingen van zijn geest, maar dien geest zelven kende, is hem volstrekt verborgen. Dat de materialistische opvatting, volgens welke *geest* en *hersenen* (of *zenuwstelsel*)

woorden van geheel dezelfde beteekenis zouden zijn, eene opvatting is, waarbij eenvoudig alle moeilijkheden ontweken zijn, en geen enkele wordt opgelost, is hem welbekend. (Zie art. *Lichaam en geest*). Zoo staat hij dus voor een mysterie, dat naar haren aard een mysterie voor hem blijven moet. Eene belijdenis van onkunde gaat hem dan gemakkelijker af dan het napraten van eene oppervlakkige theorie, die toch — op zijn minst genomen — twijfelachtige waarde heeft.

Litteratuur: Bij den ontzaglijken overvloed van geschriften is eene litteratuur-opgave hier onmogelijk. Het meest bekende werk in onze taal is: J. Scholten, *De vrije wil* (1859). Men raadplege verder: Oelzelt-Neuwin. *Weshalb das Problem der Willensfreiheit nicht zu lösen ist.* Wien 1900. Th. Desdouits. *La responsabilité morale.* Pas verschenen is: Mr. J. A. Levy. *Het indeterminisme.* Leiden 1901.

Dienstbaren. Al is dit geen onderwerp van de paedagogiek in engeren zin, het staat toch ook niet *buiten* de opvoeding, weshalve wij er enkele woorden aan mogen wijden.

Wie jongere dienstboden heeft, zal allicht willen overwegen, wat voor hun of haar eigen opleiding nog kan gedaan worden, zoo door aanwijzingen bij het werk, als door het vrijgeven van uren, waarin zij nog wat kunnen leeren. Doch hier is dit bijzaak, aangezien de dienstbode door niemand begeerd wordt als leerling of kweekeling, maar als hulp, als werkkracht. Wat wèl nader bespreking verdient, is de invloed der aanwezigheid van dienstbaren op de vorming der kinderen in het gezin.

Reeds de wetenschap, dat de knecht en de meid .in een betrekking van dienstbaarheid in het gezin verkeeren, is voor de kinderen soms een aanleiding, om bazig tegen hen op te treden en hun minachting te toonen; zij grauwen tegen hen, trachten hen te bevelen, achten zich niet gehouden, hun vergiffenis te vragen, als zij tegen hen misdreven hebben, kortom, behandelen hen als een minder soort menschen. Dat op die wijze niet alleen de dienstbaren verongelijkt worden, maar ook het karakter der kinderen zelf een zeer verkeerde plooi krijgt, zal ieder wel met ons eens zijn. Daarom zullen verstandige ouders, ook ter wille hunner kinderen, zoo min mogelijk de betrekking van dienstbaarheid in het verkeer met de dienstboden doen uitkomen, en aan tactvolle dienstboden zelfs toelaten, de geschillen, waarin de kinderen tegenover dezen ongelijk hebben, zelf te berechten; ontbreekt echter bij de dienstbode het opvoedkundig talent (wat lang niet onmogelijk is!) dan zullen de ouders zelf de verkeerde hebbelijkheid bij de kinderen moeten onderdrukken, en hun een verdiende vernedering niet mogen besparen, terwijl zij nu en dan, als op ongezochte wijze, iets zullen zeggen of doen, dat tot waardeering der gehuurde werkkrachten kan strekken. Preken of pleiten bij kinderen is zelden aan te bevelen, maar van goede uitwerking zou het kunnen zijn, een hoovaardig nufje eens te vragen, of zij wel, even goed als de meid, eten zou kunnen koken, of een moeilijken jongeheer te spreken over

zijn slechte thema's en het, in zijn soort, veel betere werk van de dienstbode.

Wat bij het huren van dienstboden wel overwogen mag worden, is, dat men, zonder de speciale bedoeling, om medeopvoeders te benoemen, feitelijk toch aan vreemden eenigen invloed op de opvoeding geeft. Ongetwijfeld zijn sommigen ten volle het vertrouwen waard, maar op de mogelijkheid, dat het anders is, dient men voorbereid te zijn. Doorgaans zijn de dienstbaren in uiterlijke beschaving en geestelijke ontwikkeling de minderen hunner meesters. Met het oog hierop is de keuken wel eens een ongeschikte leerschool voor de jongere kinderen. Erger is het, indien eenig belangrijk zedelijk gebrek dengene aankleeft, die in zoo nauwe betrekking tot het gezin komt te staan. Zijn er helaas, voorbeelden, dat de dienstbetrekking door losbandige meesters of jongeheeren wordt misbruikt, het omgekeerde kan ook voorkomen, nl. dat de dienstbaren de kinderen bederven door leugenachtigheid, lichtzinnigheid of op andere wijze. Omzichtige, waakzame en verstandige ouders zullen er echter wel steeds in slagen, belangrijk storende invloeden af te weren.

Al het bovenstaand klemt natuurlijk nog meer, indien men bepaaldelijk met het oog op de kinderen dienstpersoneel aanneemt, zooals kindermeisjes, kinderjuffrouwen, gouvernantes en gouverneurs. Deze allen behooren te zijn braaf en verstandig, en mogen op geen anderen voet in het gezin verkeeren, dan als de *meerderen* der kinderen, die aan hun leiding zijn toevertrouwd. — Aan een jong kindermeisje kleine kinderen *zonder toezicht* over te laten, getuigt van onvergeeflijke lichtvaardigheid bij de ouders.

J. JASPERS JR.

Diesterweg (Friedrich, Adolph, Wilhelm, gewoonlijk alleen Adolph genoemd.) Duitschlands grootste schoolmeester! Zoo heeft men den man genoemd, wiens leven en werken wij in korte trekken beschrijven willen. „Duitschlands grootste schoolmeester", voorwaar geen geringe lof in het land der schoolmeesters. Merk intusschen dadelijk op, dat hier niet geproken wordt van den grootsten paedagoog of den beroemdsten opvoedkundige. Die benaming zou ook inderdaad onjuist zijn. Er is geen enkel paedagogisch systeem door Diesterweg ontworpen, evenmin als hij ooit eene „school" heeft gevormd. In zijne schitterende talenten als practisch onderwijzer moet zijne beteekenis worden gezocht. In de door hem gestichte *Rheinische Blätter* heeft hij eens de vraag opgeworpen, waarin toch het kenmerkende moet gezocht worden van den geestprikkelenden en krachtwekkenden onderwijzer en in het antwoord, dat hij gaf, heeft hij zijn eigen beeld geteekend. Het onderwijs, zoo zegt hij daarin, moet niet alleen den geest wakker maken, maar het moet ook den wil sterken. Goed onderwijs behoort den leerling aan te grijpen en te bezielen. Zulk onderwijs mag inderdaad den naam dragen van opvoedend onderwijs. Men denkt bij dezen term te veel aan de gewenning aan orde en vlijt en goede manieren, die het gevolg van geregeld onderwijs is, maar die maakt

toch niet het eigenlijk wezen van het opvoedend onderwijs uit. Dit bestaat veeleer in de sterking van het karakter van den leerling, zóó dat hij een ernstig denkend mensch wordt, die al zijn kracht besteedt aan de bereiking van het doel, dat hij als goed erkend heeft; een mensch, die weet, wat hij weet, maar bovenal, die weet wat hij wil, en die dien wil met kracht en beslistheid ten uitvoer legt. Als een zenuwsterkende drank, zoo werkt alle goed onderwijs. Maar de kracht van het onderwijs hangt van de kracht des onderwijzers af. Hoe ontstaat echter die kracht in hem, welke zijn er de voorwaarden van? In de eerste plaats eene ruime kennis, niet alleen van de leerstof, maar ook van de methode, volgens welke zij behandeld moet worden. Wie dezen grondslag niet gelegd heeft, wie slechts eenige zwevende kennis bezit omtrent de stof, die hij zal onderwijzen, die verder niet geheel en al innig vertrouwd is met de methodische behandeling dier stof, die mist de eerste voorwaarde voor een goed onderwijzer. Maar deze grondslag, hoe onmisbaar ook, is niet voldoende. Waar het op aan komt, dat is op eene *sterke wilskracht* bij den onderwijzer. Zooals eene krachtige wil den soldaat tot een held, den geleerde tot een vorscher, den reiziger tot een ontdekker maakt, zoo maakt dezelfde kracht den onderwijzer tot een wekker ten leven. Kracht wekt kracht. Of een onderwijzer deze gave bezit, is het best waar te nemen aan zijne leerlingen. De geheele klasse wordt er door bezield, maar ook elke afzonderlijke leerling ondergaat den invloed er van. Achterblijvers zijn voor zulk een onderwijzer onuitstaanbaar. Hij trekt er op los, als om ze te overwinnen. De meeste zijner vragen en zijner aanmoedigingen zijn tot de zwakken en de nalatigen gericht. Hoe meer traagheid hij ontmoet, hoe hooger zijn ijver stijgt. De eigenlijke kracht van den onderwijzer is een vast karakter.

Het is niet wel mogelijk voort te gaan, alvorens wij de uiterlijke levensomstandigheden van Diesterweg eenigszins hebben leeren kennen. Te Siegen in het Nassausche werd hij als zevende kind van den „Amtman" Carl Friedrich Diesterweg op 29 October 1790 geboren. Na de school in zijn geboorteplaats bezocht te hebben, zette hij zijne studiën aan de universiteiten van Herborn en Tubingen voort, waar vooral de wiskunde, de philosophie en de geschiedenis hem aantrokken, en verwierf hij in het jaar 1817 den titel van doctor in de philosophie. Hij had toen echter reeds een zesjarige onderwijzersloopbaan achter den rug. Wel was het in 1811, toen hij zijne studiën in Tubingen voleindigd had, zijn voornemen, zich voor het ingenieursvak te bekwamen, maar door toevallige omstandigheden werd hij eerst huisonderwijzer te Mannheim, spoedig daarop leeraar aan het gymnasium te Worms, terwijl hij in 1813 werd aangesteld als onderwijzer aan een door een rijk burger te Frankfort a/d M. gestichte bijzondere school, in die stad als „modelschool" aangeduid en welken naam zij — de tijden in aanmerking genomen — volkomen verdiende. Hier ontwaakte Diesterwegs onderwijzers-talent. Vele van de leeraren dier school waren onmiddellijke leerlingen van Pestalozzi en elk hunner

beijverde zich, de nieuwe grondbeginselen op ieder vak van onderwijs toe te passen.

In 1818 verliet hij deze school, om als conrector aan de Latijnsche school te Elberfeld op te treden, waar hij slechts twee jaar vertoefde, omdat hem in 1820 het directoraat werd aangeboden van de eerste kweekschool voor onderwijzer in de Rijnprovincie, welke te Meurs zou gevestigd worden. Hier bleef hij met steeds stijgenden roem tot 1832 werkzaam, tot hij in gelijke betrekking naar Berlijn beroepen werd. Vijftien jaar lang dirigeerde hij de kweekschool in de hoofdstad, bracht haar tot steeds grooteren bloei, totdat een geschil met de regeering — waarover wij straks nader spreken — hem noodzaakte, die betrekking neer te leggen. Zijn ambtelijke loopbaan was hiermede gesloten. In 1859 werd hij tot afgevaardigde van Berlijn in het Pruisische parlement gekozen, waar hij tot aan zijn dood, 7 Juli 1866, voor de belangen van het onderwijs en de onderwijzers werkzaam bleef.

Duitschlands grootste schoolmeester. Er is voor den onderwijzer misschien geen hoogere lof denkbaar, dan in deze woorden opgesloten ligt. Toch geeft dit getuigenis geene voldoende verklaring van den grooten naam, welken Diesterweg zich verworven heeft. 't Is waar, als kweekschool-directeur, die meer dan een kwarteeuw achtereen dat ambt heeft bekleed en gedurende dien tijd ruim 1000 onderwijzers heeft opgeleid, kon Diesterwegs roem spoediger verbreid worden, dan wanneer hij gewoon lager onderwijzer gebleven was. Nu had hij in alle deelen van zijn uitgestrekt vaderland tal van geestdriftige aanhangers. 't Was — zoo schreef een zijner oud-leerlingen — altoos een groot genot, onzen directeur op de leerschool voor de klasse te zien werken. Men moet er bij geweest zijn, om zich te kunnen voorstellen, hoe de jongens voortdurend in spanning gehouden werden en geen tijd hadden, hunne oogen ook maar een oogenblik van hem af te wenden. Slag op slag vielen de vragen en de antwoorden; de arme jongens konden ternauwernood blijven zitten, maar sprongen bestendig op en neer[1]).

Afdwalen was niet mogelijk; wie zijn vinger niet opstak, als er wat gevraagd werd, kwam onder verdenking, niet opgelet te hebben. Als het uur om was, kon men aan de leerlingen merken, dat zij zich ingespannen hadden; op hunne gezichten stond het te lezen; wij hebben ons dapper gehouden; de directeur was tevreden over ons.

Ook van het onderwijs, dat Diesterweg op de kweekschool gaf, bleef den leerlingen een diepe indruk bij. Een hunner verhaalde daarvan het volgende: Wij, kweekelingen van het derde studiejaar, hadden over dag in de school les te geven; des avonds van half vijf tot half zeven kregen wij les van den directeur. In het zomerhalfjaar was wiskundige aardrijkskunde of anthropologie aan de orde; 's winters paedagogiek en didactiek. In deze lessen toonde Diesterwegs talent zich in zijne

---

1) 't Is in Duitsche scholen de gewoonte, dat een leerling opstaat, als hij een antwoord heeft te geven.

volle grootte; geen ander van onze leeraars verstond in die mate de kunst, onze geestelijke kracht te ontboeien; nergens heb ik ooit zulk eene levendige uitwisseling van gedachten waargenomen. Doceeren en dikke schriften laten volschrijven was hem een gruwel. Hij wilde geen Diesterwegsche copiëen, maar zelfstandige menschen vormen. Wij mochten vrij met onze bedenkingen voor den dag komen; hij stelde ons in de gelegenheid, elkander te beantwoorden. Als hij dan eindelijk zelf het woord nam, om ons de behandelde denkbeelden nog eens als een aaneengesloten geheel voor te dragen, welk een rijkdom van gedachten overstroomde ons dan. Als een springfontein kwamen de gedachten uit alle reten en spleten te voorschijn, opwekkend, verfrisschend, weldoend en bevruchtigend, en dat alles van eene schittering zijner oogen en de levendigste mimiek vergezeld. 't Was waarlijk een betooverende invloed. Alles, wat hij zeide, pakte ons geheel aan; alle vezelen van onzen geest deden mede. En dan die kostelijke humor, waarmee hij zijne woorden wist te kruiden. Als een geestige zet de eene of andere moeilijkheid voor ons had opgehelderd en hij, even stil houdende, met beide handen over het voorhoofd streek, dan zaten wij als geëlectriseerd voor hem. Wie, die dat heeft bijgewoond, denkt niet nog met verrukking terug aan die heerlijke uren! Hoe dikwijls is het niet half acht geworden, in plaats van half zeven, als hij, met een vriendelijke hoofdknik groetend, ons verliet. „De oude was van avond weer kostelijk", zeiden wij dan tegen elkander, terwijl wij nog een half uurtje over het gehoorde bleven napraten.

Heerlijke getuigenissen voorwaar. Zeker waren het Diesterwegs hoogste verdiensten, welke wij hier in het licht hebben gesteld en toch is ook hieruit nog niet de groote roep te verklaren, die van hem is uitgegaan. Diesterweg heeft ook veel geschreven. Het langst en het trouwst hebben de *Rheinische Blätter*, die hij in 1827 voor het eerst uitgaf — en die nog bestaan — tot voertuig zijner gedachten gediend. Eene school — zeiden wij — heeft hij niet gesticht; eene oorspronkelijk paedagogisch systeem niet nagelaten. Het tijdschrift diende hem, om, meestal in opstellen van kleinen omvang, zijne gedachten uit te spreken over de onderwerpen, die aan de orde van den dag waren. Methodische studiën treft men er weinig in aan, des te meer hield hij zich bezig met de plaats en de roeping van de school in de maatschappij. Kleine kwestiën trokken weinig zijne aandacht. Spot en ergernis streden om den voorrang, toen hij eens verhaalde van een kweekschool-directeur, die voor reeds dienstdoende onderwijzers gedurende 6 weken 4 uur per week de getallen van 1 tot 10 methodisch behandeld had. Hij sloeg den blik gewoonlijk ruimer om zich heen. Hoe afkeerig ook, om een bepaald stelsel aan te hangen — hij wilde van geen „Janertum" weten — noemde hij zich toch gaarne naar Pestalozzi. De traditiën van de laatste helft der achttiende eeuw, met zijn Rousseau, Basedow en Campe, werden met grooten ijver door hem voorgestaan. De school had voor hem in het maatschappelijk leven eene belangrijke roeping te vervullen. Geen vooruitgang zonder een goed

en deugdelijk schoolonderwijs. De school had den fakkel der beschaving en der verlichting hoog te houden. Vooral het armere deel der bevolking moest door goed onderwijs uit zijn ellendigen toestand worden omhoog getrokken. In twee brochures, beide in 1836 uitgegeven, handelt Diesterweg over „*Die Lebensfrage der Civilisation*" en „*Ueber die Erziehung der unteren Klassen der menschlichen Gesellschaft.*" Beide geschriften verdienen onder de sociale lectuur dier dagen opgenomen te worden, al verdedigt de schrijver zich ijverig tegen de meening, alsof gewelddadige omverwerping van het bestaande ook maar in de verte zijn doel zou zijn. Het volk moet georganiseerd worden, is zijn eisch. Ieder burger moet deel uitmaken van een gilde, een vakvereeniging, die aller belangen behartigt. Schoolplicht van het 6de tot het 14de jaar staat het eerst op zijn programma; daarna voortgezet onderwijs gedurende enkele uren op den dag en dat onderwijs vooral dienstbaar gemaakt aan de verwerving van practische kundigheden, waaronder in de eerste plaats kennis der staatsregeling dient verstaan te worden. Wie dat onderwijs goed gevolgd heeft, moet als volwassen mensch en burger het leven kunnen intreden. Voor wie niet betalen kan, moet het onderwijs kosteloos zijn en ouders, welke de geringe verdienste hunner kinderen niet missen kunnen, hebben recht op tegemoetkoming door den staat. De philantropie moet vervangen worden door sociale rechtvaardigheid.

Over Diesterweg's methodiek kunnen wij kort zijn. Hier gold Pestalozzi hem een voorganger en wegbereider. Het beginsel der aanschouwelijkheid werd overal op den voorgrond geplaatst. Gedachteloos uit het hoofd leeren was hem een gruwel. De formeele zijde van het onderwijs werd door hem bij voorkeur in het oog gevat, ja, men mag zeggen, al te eenzijdig op den voorgrond geschoven. „Ontwikkelend onderwijs", leeren denken en begrijpen was zijn leuze. Dat de waarde van den inhoud der leerstof daardoor over het hoofd gezien werd, valt niet te loochenen. Op blz. 19 gaven wij reeds een voorbeeld van de overdrijving, waarin hij verviel en voor den deskundige lezer zijn de sporen dierzelfde overdrijving ook te vinden in de boven gegeven beschrijvingen van Diesterweg's werken voor de klas. Inderdaad was de aankweeking van het gevoel — het aesthetisch, zoowel als het godsdienstig gevoel — het minst verzorgde element in zijn paedagogiek. Zijn rekenboeken en zijne handleiding voor de vormleer zouden met geringe wijzigingen nog te gebruiken zijn, hoewel men thans heeft ingezien, dat naast de eigen aanschouwing ook het zelfdoen der leerlingen eene onmisbare voorwaarde is voor het welslagen van het onderwijs, terwijl men daarenboven in den laatsten tijd tot de overtuiging gelangt, dat verstandelijk redeneeren niet voor alle, misschien zelfs niet voor de meeste kinderen, de weg is tot geestelijke ontwikkeling. Het fraaiste voorbeeld, dat Diesterweg van zijne aanschouwlijke methode gegeven heeft, is zijne *Himmelskunde*, in het Nederlandsch overgebracht onder den titel *Het Heelal en zijne Wonderen*, waarvan de bestudeering zeker eenige inspanning vereischt, maar dan ook tot

loon een volkomen helder inzicht geeft in de grondbeginselen der wiskundige aardrijkskunde.

Uit het voorafgaande zou men niet licht afleiden, dat Diesterweg vele tegenstanders heeft gehad en toch is er inderdaad geen meer besproken en meer bestreden paedagoog in Duitschland geweest dan hij. Een overzicht van de strijdschriften, door en tegen hem uitgegeven, zal ons een blik gunnen in de worsteling der geesten van zijn tijd, wat ons te meer belangstelling zal inboezemen, wijl die strijd ook in onze dagen nog niet volstreden is.

In 1834 ontving de hoogleeraar Friederich Thiersch, die zich als hellenist een beroemden naam verworven had, van de Beiersche regeering de opdracht, een onderzoek in te stellen naar den toestand van het openbaar onderwijs, in 't bijzonder van de latijnsche scholen, in Beijeren en de naburige landen. Ter voldoening aan die opdracht bezocht Thiersch in drie achtereenvolgende jaren de Zuidduitsche Staten, de Rijnprovincie met Westphalen, Nederland, België en Frankrijk, van welke reis hij een zeer uitvoerig rapport uitbracht, dat onder den titel: *Ueber den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland*, *Holland*, *Frankreich und Belgiën* in 1838 in het licht werd gegeven. Hoewel dat rapport voornamelijk over het onderwijs in de klassieke talen handelt, wordt er toch ook eenige aandacht aan de gewone lagere school en aan de kweekscholen voor onderwijzers gewijd. Waar nu het onderwijs in de Rijnprovincie besproken wordt, vindt de schrijver aanleiding, zich over Diesterweg uit te laten, die nog maar weinige jaren geleden die streek verlaten had. Zijn oordeel over hem is zeer ongunstig. Hij had de opmerking gemaakt, dat in de gewone volksschool de gewichtigste leervakken als lezen, schrijven en rekenen, ja zelfs het godsdienstonderwijs veronachtzaamd werd, terwijl men de leerlingen bezig hield met geschiedenis, aardrijkskunde, natuurkunde en andere verder en hooger liggende leerstof. „De oorzaak van dit kwaad moet gezocht worden in de *kweekscholen* voor onderwijzers, waarin al te zeer eene „dialectisch-mathematische" richting wordt ingeslagen, waardoor de kweekelingen ver boven hunne latere bestemming worden opgevoed, zoodat zij, als practische onderwijzers opgetreden, zekere minachting koesteren voor het bescheiden onderwijs, dat hunne eigenlijke taak moest uitmaken en de kinderen bezig houden met allerlei dingen, die zij voor zich nuttiger en waardiger achten. Zoo wordt het doel der volksschool gemist en worden er, in plaats van tevreden Christelijke onderdanen, die in den beperkten kring van hun weten volkomen thuis zijn, halfgeleerde en ontevredene burgers en boeren gevormd, die, in plaats van den troost des Christendoms deelachtig te worden, aan de schijnwijsheid van onze eeuw ten prooi vallen. De Pestalozziaansche school draagt de schuld van dit bederf en als de hoofdleider in deze verkeerde richting, wordt de in de paedagogische litteratuur welbekende Diesterweg genoemd, die tot voor weinige jaren in deze streken als kweekschool-directeur werkzaam was. Van de hooge overheid is hier

blijkbaar geen verzet te duchten, want zij heeft dezen man nu in gelijke betrekking te Berlijn beroepen."

Diesterweg bleef het antwoord niet schuldig. In zijne *Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik* toont hij aan, hoe oppervlakkig het oordeel van den onderzoeker is geweest en stelt hij zijn ideaal tegenover dat van den geleerden oudheidkenner. Deze eischte voor al de kinderen, die iets verder konden gaan, dan waartoe de gewone volksschool in staat stelde, eene Latijnsche school, waar de leerlingen, na twee jaar de lagere school bezocht te hebben, dus ongeveer op hun achtste jaar, konden overgaan. Op die school moesten van de 26 lessen per week er 18 besteed worden aan de studie der klassieke talen. Tegenover die verheerlijking der Latijnsche taalstudie stelt Diesterweg de waarde der natuurkundige studie in het licht; het doel der opvoeding moet zijn den geheelen mensch te vormen. Geen onpractischer menschen, verzekert hij, dan Duitsche philologen; hunne eenzijdige studie, hun verkeer in een wereld, die onherroepelijk voorbij is, maakt hen tot vreemdelingen in hunne eigene omgeving. De geest der klassieken is een andere dan de Germaansche geest en zoo moet het streven der philologen als *anti-nationaal* bestempeld worden. Bovendien, de tijd is er geweest, dat men zich geen geestesbeschaving denken kon zonder studie van het Grieksch en Latijn, maar sinds de natuurwetenschappen in de laatste honderd jaren zulke verbazende vorderingen hebben gemaakt, is alles anders geworden. Tot dien vroegeren tijd te willen terugkeeren, zou zijn de natuurlijke ontwikkeling der menschheid te willen terugdrijven.

En wat de gewone volksschool betreft, die door Pestalozzi's navolgers zou zijn bedorven, acht Diesterweg het voldoende te wijzen op de uitvinding en consequente toepassing der heuristische methode, welke het gedachteloos en verstompend van buiten leeren heeft vervangen door aanschouwen en denken.

Over het godsdienstonderwijs spreekt Diesterweg zich hier niet uit; daartoe zou de gelegenheid weinige jaren later zich aanbieden. In 1841 verscheen van Diesterweg's oud-leerling L. P. D. Emmerich, onderwijzer te Bonn, een geschrift, waarin hij tegen de anti-christelijke tendenzen van zijns meesters paedagogiek in het krijt trad. Dit eerste geschrift werd weldra door vele andere, zoowel ter bestrijding als ter verdediging van D. gevolgd. Wij behoeven niet breedvoerig uiteen te zetten, wat beide partijen in het midden brachten; 't is geheel dezelfde strijd, als dien wij hier te lande, te zelfder tijd ongeveer, gekend hebben. De bestemming van den mensch lag voor Diesterweg in de zooveel mogelijk harmonische ontwikkeling al zijner gaven en krachten, om daarmede het goede, het ware en het schoone te zoeken en te dienen. Zijne tegenstanders zagen in dit aardsche leven slechts eene voorbereiding voor eene latere hemelsche toekomst. *De* waarheid is voor hen geopenbaard in den Bijbel en het doel der opvoeding mag geen ander zijn, dan de kinderen tot geloovige Christenen en tot trouwe leden der kerk op te leiden. Het spreekt van zelf, dat er in voor- en tegenstanders allerlei schakeeringen gevonden werden, hoewel de uiterste

linkerzijde, zooals wij die op dit oogenblik in ons land kennen, die alle godsdienstonderwijs van de kinderen wil verre houden, in dien strijd niet vertegenwoordigd was. Met onzen maatstaf gemeten, zouden Emmerich zoowel als Diesterweg geloovige Christenen moeten heeten; dat zulk een strijd echter verheldering van eigen begrippen ten gevolge heeft, kan men ook hier merken. Inderdaad wendde Diesterweg zich meer en meer van de oude kerkleer af, bestreed het wondergeloof en werd zich van de consequentie zijner eigen denkbeelden steeds helderder bewust.

De zegepraal was ten slotte voor de conservatieve partij weggelegd. Toen in 1840 Frederik Wilhelm IV den troon besteeg en zich in Eichhorn een nieuwen minister van onderwijs koos, werd langzamerhand het lot van Diesterweg beslist. Hem openlijk uit zijn ambt zetten wilde men niet; de kweekschool was tot steeds hoogeren bloei gestegen en over het werken en leven van Diesterweg was slechts één roep. Daarom kwam men er toe, hem met behoud zijner jaarwedde, zijn ontslag te doen vragen. Allerlei andere ambten werden hem aangeboden, maar hij sloeg ze af. Toen in 1850 de volksvertegenwoordiging weigerde, de jaarwedde van een afgetreden *Seminar-director* goed te keuren, werd dit ingetrokken en werd hij naar de bepalingen der wet gepensioneerd.

In het buitenambtelijk leven, dat hij nu leidde, bleef zijn volle aandacht aan de zaak van opvoeding en onderwijs gewijd en bepleitte hij, mondeling, zoowel als in geschriften de nieuwere richting.

In 1854 vond hij weer gelegenheid, zich duchtig te doen gelden. Minister Von Raumer vaardigde toen drie *Regulative* (verordeningen) uit, waarin het lager onderwijs, zoowel als het onderwijs op de kweekscholen sterk werd besnoeid en in kerkelijke richting werd gedrongen. Deze *Regulative* gaven tot een menigte geschrijf aanleiding. Diesterweg richtte er niet minder dan drie uitvoerige brochures tegen, waarin hij, met erkenning van de vele verdienstelijke paedagogische voorschriften, welke zij bevatten, de grondmeening, waarop zij rustten, krachtig bestreed. Wie de geschiedenis van de ontwikkeling der paedagogische denkbeelen in de 19e eeuw wil schrijven, zal aan deze *Regulative* en aan den strijd, waartoe zij aanleiding gaven, veel aandacht moeten schenken, en in die geschiedenis zal dan Diesterweg, als de schier volmaakte verpersoonlijking van een dier denkbeelden, eene belangrijke plaats beslaan.

Litteratuur: Een zeer nauwkeurige en uitvoerige beschrijving van D. vindt men in: E. Langenberg. *Adolph Diesterweg*, *Sein Leben und seine Schriften*, 3 dln. Frankfort a/M. 1867. Dezelfde heeft in 1877 uitgegeven: *A. D's Ausgewählte Schriften*, waarin echter de methodische handleidingen en de strijdschriften niet zijn opgenomen.

Dittes (Friedrich) (1829—1896). Een beknopt artikel, aan dezen paedagoog gewijd, mag in dit woordenboek niet ontbreken. Er is toch een tijd geweest, dat verschillende van zijne werken in onze taal

werden overgebracht, zoodat zijn naam in de onderwijzerswereld algemeen bekend was. De Heer J. Versluys leverde eene zeer goede bewerking van zijne *Geschiedenis der Opvoedkunde*, terwijl de Heer W. J. Wendel eene meer letterlijke gaf van zijne *Zielkunde* en zijn *Methodiek voor de Volksschool*. Toch kan dit artikel beknopt zijn, wijl Dittes geene nieuwe richting en zelfs geene oorspronkelijke opvatting in de opvoedkunde heeft aangegeven. Toch hebben zijne geschriften waarde, omdat er wel geen enkel paedagogisch denkbeeld in zijn tijd is uitgesproken, dat hij niet heeft behandeld — en meestal bestreden.

Friedrich Dittes werd in 1829 te Irfersgrün in het Koninkrijk Saksen geboren. Op de kweekschool te Plauen ontving hij van 1844—1848 zijne opleiding als onderwijzer, woonde later nog tweemaal telkens gedurende een paar jaren de lessen aan de Leipziger hoogeschool bij, tengevolge waarvan hij zich de doctorswaardigheid verwierf. In dien tijd werden drie zijner geschriften over *Het menschelijk bewustzijn*, over *Het aesthetische* en over *De zedelijke vrijheid* door de Leipziger academie eene bekroning waardig gekeurd. In 1865 volgde hij den bekenden paedagogischen geschiedschrijver Dr. Karl Schmidt op als directeur der kweekschool te Gotha. Hier geraakte hij door zijne vrijzinnige denkbeelden en meer nog door de onbeschroomde wijze, waarop hij ze uitsprak, in strijd met de kerkelijke autoriteiten, 'tgeen hem bewoog, in 1868 de benoeming tot directeur van het Paedagogium — de gemeentelijke kweekschool voor onderwijzers en onderwijzeressen — te Weenen aan te nemen.

Daar bleef hij tot 1881 werkzaam, tot eene longaandoening hem noodzaakte, zijn pensioen aan te vragen. Tot dat besluit werkten allicht verschillende onaangenaamheden mede, die zijn strijdbaar temperament hem op den hals hadden gehaald.

Het best leert men Dittes kennen uit het maandschrift, dat hij van 1878 tot kort voor zijn dood redigeerde, het *Paedagogium* genaamd, waarin hij zijne opvoedkundige denkbeelden bloot legde. Het meest heeft daarin de aandacht getrokken de strijd, dien hij met de Herbartsche paedagogiek aanbond. Allerlei spottende benamingen gaf hij aan de verschillende denkbeelden, die van deze school waren uitgegaan. Vond hij er iets goeds in, dan bestond zijn hoogste waardeering in de verklaring, dat andere paedagogen lang voor Herbart hetzelfde reeds beter gezegd hadden. Onder die ouderen rekende hij Comenius en Pestalozzi tot de grootste opvoëdkundigen, die ooit bestaan hadden. Het was niet meer noodig, meende hij, naar iets nieuws te zoeken. De paedagogische wetenschap was voltooid; het kwam er alleen maar op aan, de practijk met haar in overeenstemming te brengen. Ook wees hij gaarne op Diesterweg en verklaarde zich even als deze tegen elke speculatieve behandeling der geestelijke wetenschappen, vooral tegen het aanhangen van eenige partij, tegen elk „Janertum". Inderdaad is er groote overeenstemming tusschen Dittes en Diesterweg, al geven zij in hunne geschriften een zeer verschillenden indruk. Dittes is puntig en scherp; Diesterweg breed en krachtig. Beiden verdedigden zij de onafhankelijkheid der opvoedkunde van alle voorop-

gezette wijsgeerige en godsdienstige meeningen, maar de eerste streed voor de wetenschap, de laatste voor de school. Tegenover Herbart stelde Dittes gaarne Beneke, dien hij zeer hoog stelde, zooals wij in het artikel, aan dezen wijsgeer gewijd, reeds hebben opgemerkt.

Dittes maakte wel kennis met de nieuwere psychologen, als Fechner en Wundt, maar kon toch niet tot de overtuiging komen, dat zij Beneke voorbijstreefden. In den laatsten jaargang van het *Paedagogium* schreef hij een artikel, waarin de „nieuwigheidszoekers" het nog eens danig moesten ontgelden.

Hoeveel opzien Dittes ook tijdens zijn leven verwekt heeft, en hoe groot zijne verdiensten ook mogen geweest zijn, het zal der historische paedagogiek toch moeilijk vallen, zijn naam aan het nageslacht over te brengen.

Litteratuur. A. Goerth, *Friedrich Dittes in seiner Bedeutung für Mit- und Nachwelt.* Leipzig 1899.

Doofstommen. Het onderwijs aan doofstommen is evenals dat aan blinden, eene vrucht der achttiende-eeuwsche beschaving. Wel vindt men in de geschriften der Ouden melding gemaakt van doofstommen en is er eene enkele maal sprake van een doofstommen schilder of beeldhouwer, maar in het algemeen hield men doofstommen voor ongeschikt tot geestelijke ontwikkeling. Nu is het billijk, er dadelijk op te wijzen, dat inderdaad doofstomheid dikwijls met achterlijke geestesontwikkeling, zelfs met idiotisme gepaard gaat. Hoe zeer men geneigd zou zijn, anders te oordeelen, zoo is het toch een feit, door allen opgemerkt, die met deze ongelukkigen verkeeren, dat doofstomheid een veel grootere geestelijke ramp is dan blindheid, zoodat het geen bevreemding behoeft te wekken, dat men meer van begaafde blinden, dan van ontwikkelde doofstommen gewag vindt gemaakt. De Christelijke oudheid was den doofstommen evenmin zeer genegen. Steunende op de bijbelsche uitspraak: „het geloof is door het gehoor", achtte Augustinus het zelfs van Godswege verboden, zich met doofstommen in te laten, een gevoelen, dat tot in de achttiende en negentiende eeuw nog verdedigers vond. Toch heeft het aan enkele op zich zelf staande pogingen, om doofstommen te onderwijzen, in vroegere eeuwen niet ontbroken. Zoo leest men van een Spaanschen Benedictijner monnik, Pedro de Ponce, die in 1570 aan verschillende doofstommen het spraakvermogen zocht terug te geven. Een andere Spanjaard, Juan Pablo Bonnet gaf in 1620 een geschrift uit, waarin hij eene methode ontwikkelde, om stommen te leeren spreken. Van dit werkje verscheen in 1895 eene Duitsche vertaling, onder den titel: *Die Vereinfachung der Buchstaben und die Kunst, Stumme sprechen zu lehren.* Het meest bekend op dit gebied is het werk van Dr. Johan Conrad Amman, die te Schaffhausen was geboren, te Bazel de geneeskunde had bestudeerd en zich later te Amsterdam als arts vestigde. Daar deed hij in 1692 en in 1700 twee in het Latijn geschreven boekjes verschijnen, waarin hij de wijze aangaf, waarop hij aan doofstommen

het spreken leerde. In deze werkjes, die in verschillende talen zijn overgebracht, heeft Amman zijne methode zoo voortreffelijk ontwikkeld, dat latere schrijvers daaruit veel hebben kunnen putten. Terwijl wij vele andere namen overslaan, moeten wij er twee noemen, als behoorende aan mannen, die het onderwijs aan doofstommen tot groote ontwikkeling hebben gebracht; het zijn de Franschman Charles Michel Abbé de l'Epée en den Duitscher Samuel Heinicke. Deze twee mannen zijn niet alleen daarom van hooge beteekenis in de geschiedenis van het doofstommen-onderwijs, omdat zij de eerste zijn geweest, die een instituut hebben gesticht, waarin een groot aantal doofstommen werden opgenomen, om volgens eene bepaalde methode onderwijs te ontvangen, maar ook, omdat van hen de tweeërlei richting is uitgegaan, welke de deskundigen langen tijd heeft verdeeld gehouden en onder den naam van de Fransche en de Duitsche school is bekend geworden. De eerste trachtte het gehoor te vervangen door het gezicht; een vinger-alphabet, dat reeds door Bonnet bedacht was, werd den doove eigen gemaakt, waarmee hij de woorden, zij het langzaam, vormen kon, op dezelfde wijze, als wij de woorden met letters schrijven. Daarmee verbonden bleef de gebarentaal, die onder bepaalde regels werd gebracht en zoo te zamen met de vingerspraak een zeer geschikt middel bleek te zijn, om door doofstommen onderling gebruikt te worden. Er was echter het bezwaar aan verbonden, dat de doofstommen van de overige wereld geheel werden afgesloten, waarom Heinicke er de voorkeur aan gaf, op het voetspoor van Amman, de doofstommen te leeren *spreken* en de door anderen gesproken taal van de lippen af te lezen. Het moet ook voor niet deskundigen duidelijk zijn, dat deze laatste methode veel moeilijker toe te passen is dan de eerste; toch heeft de spreekmethode de overwinning behaald en wordt op dit oogenblik de vingerspraak op geen enkel groot instituut meer onderwezen. De sprekende doofstommen *hooren* wel hun eigen taal niet, maar *verstaan* haar toch wel; het moeilijkste is, hen te leeren een verstaanbaar geluid voort te brengen. Het gehoor kan niet controleerend bij hen optreden; die taak moet worden overgenomen door de spiergewaarwordingen der spraakwerktuigen. In den laatsten tijd zijn pogingen aangewend, om de phonograaf voor dat onderwijs dienstbaar te maken; over de resultaten kan echter nog geen beslissend oordeel worden uitgesproken.

Sinds het einde der achttiende eeuw heeft het doofstommenonderwijs groote vlucht genomen. Men telt nu over den geheelen aardbol meer dan 500 onderwijs-inrichtingen met 4000 onderwijzers en 33000 leerlingen. In ons land is het Groninger instituut het meest bekend. Het is een der grootste inrichtingen van dien aard en wordt door slechts enkele Europeesche en sommige Noordamerikaansche instituten in uitgebreidheid overtroffen. Het is zijn ontstaan verschuldigd aan Henri Daniël Guyot, die als Waalsch predikant eerst te Dordrecht en later te Groningen werkzaam was. In 1784 leerde hij, toevallig te Parijs zijnde, den abt de l'Epée kennen, voor welken man hij zoodanig van bewondering werd vervuld, dat hij tien maanden lang zijn omgang en onder-

wijs bleef genieten, en, te Groningen teruggekeerd, weldra besloot zijn voorbeeld te volgen. Met twee kinderen begon hij zijn onderwijs, maar binnen kort was de aanvrage zoo groot, dat hij besloot, met eenige menschenvrienden de liefdadigheid van geheel Nederland in te roepen. Dat beroep werd niet te vergeefs gedaan. Het aantal leden nam voortdurend toe en bereikte zelfs eenmaal het belangrijk getal van 4000. Het rijk geeft eene jaarlijksche subsidie van *f* 6000 en ook van onderscheidene gemeenten en provinciën wordt eene jaarlijksche bijdrage ontvangen.

Aanvankelijk was de inrichting in het huis des directeurs gevestigd, later in een huurhuis, tot in 1808 een eigen huis werd aangekocht. Daar de behoefte aan ruimtevermeerdering steeds stijgende bleef, werden telkens nieuwe huizen bijgebouwd, zoodat de inrichting op dit oogenblik uit een geheel complex van gebouwen bestaat.

In den beginne was men niet geneigd, de kweekelingen beneden het twaalfde jaar op te nemen; langzamerhand kwam men echter tot de ervaring, dat het beter was, den leeftijdsgrens lager te stellen, zoodat nu de bepaling bestaat, dat kinderen reeds op hun zesde jaar in het instituut kunnen worden geplaatst.

Wat de richting van het onderwijs betreft, nam de stichter, hoe groot bewonderaar hij ook was van de l'Epée, al aanstonds een onafhankelijk standpunt in en maakte hij gebruik van hetgeen hem bekend werd omtrent het vroegere, maar toen niet voortgezette doofstommenonderwijs in ons land en de daarmede overeenstemmende handelwijze, welke door Heinicke in Duitschland werd toegepast. Aan het spreken werd door hem meer waarde toegekend, dan men in Frankrijk deed. Hoewel men later wel eens meer naar de Fransche methode overhelde, is toch nu al sinds bijna 40 jaren de strijd beslist. Het onderwijs wordt gegeven volgens de zuivere spreekmethode, waarbij de teekentaal en het handalphabet geheel zijn buitengesloten. Als de leerlingen op het instituut komen, moeten wel gebaren worden gebruikt, hetzij om de opmerkzaamheid op eenig bepaald punt te vestigen, hetzij om de leerlingen te doen begrijpen wat men van hen verlangt, maar deze gebaren blijven geheel *natuurlijk; willekeurige* teekens worden niet aangeleerd en tot het vormen eener gebaren*taal* wordt geene aanleiding gegeven. Ook wordt van dit middel van mededeeling niet meer en niet langer gebruik gemaakt, dan volstrekt noodig is; het moet dan plaats maken voor de woordentaal, aan welke alleen bij belangrijke gelegenheden door gepaste mimiek kracht wordt bijgezet, gelijk de hoorenden ook gewend zijn te doen, als zij met nadruk spreken. In het algemeen kan de cursus van onderwijs, nadat de leerlingen aanvankelijk aan orde en regel gewend zijn, geacht worden uit twee deelen te bestaan. Het laagste deel heeft meer bepaald ten doel, den doofstommen eene taalvorming te doen verkrijgen, welke hen bekwaam maakt, om eenvoudig uitgedrukte mededeelingen van anderen te verstaan en zich zelf op gelijke wijze mondeling en schriftelijk uit te drukken; om hen tevens zóóver te ontwikkelen en zóóveel taalkennis te doen verwerven, dat zij in staat zijn, deel te nemen aan eene samen-

hangende mondelinge of schriftelijke behandeling van de verschillende vakken, die in de lagere school onderwezen worden. De behandeling dier vakken geschiedt dan meer geregeld in het laatste deel van den cursus; daarin tracht men den leerling, onder behoorlijke zorg voor de vorming van zijn gemoed, in ontwikkeling, zaak- en taalkennis zoover te brengen, als voor hem noodig is, om zelfstandig te kunnen leven en in de maatschappij te verkeeren. Steeds wordt daarbij de verdere levenskring der leerlingen in het oog gehouden en alleen datgene klassikaal behandeld, waarvan de kennis beslist noodig wordt geacht. Bij al deze oefeningen wordt de woordentaal wel steeds in hare beide vormen, als spraak en schrift, gebezigd, maar treedt het spreken met het daaraan verbonden afzien van den mond geheel op den voorgrond en wordt aan de bekwaming van den leerling daarin voortdurend de meeste zorg gewijd. Niet allen brengen het echter hierin even ver. In het algemeen leeren degenen, die niet volslagen doof zijn, of die in hunne jeugd hebben kunnen hooren, het best en het duidelijkst spreken, terwijl voor het nauwkeurig afzien van het gesprokene een goed gezicht bepaald noodig is.

Het onderwijs aan het instituut is zoodanig geregeld, dat de eigenlijke schoolcursus door doofstommen met behoorlijke geestvermogens en goeden leerlust in 8 jaren kan worden doorloopen. Kweekelingen, bij wie deze eigenschappen in geringere mate aanwezig zijn, doen er één of twee jaar langer over, of doorloopen den cursus niet geheel.

De klassen tellen 10 of ten hoogste 12 leerlingen. De banken worden zoodanig geplaatst, dat de leerlingen met den onderwijzer een kring vormen, zoodat alle leerlingen elkander en den onderwijzer kunnen aanzien. Tot het bevorderen van het leeren afzien van verschillende zijden verwisselen de leerlingen onderling en ten opzichte van den onderwijzer veelvuldig van plaats.

Aan gymnastiek- en teekenonderwijs wordt veel zorg besteed, terwijl alle leerlingen daarenboven een bepaald handwerk aanleeren. Met het godsdienstonderwijs zijn de geestelijken der verschillende gezindten belast; de protestantsche kinderen bezoeken slechts bij uitzondering de kerk, daar zij de preek toch niet op het gezicht zouden kunnen volgen. In plaats daarvan worden des Zondagsmorgens door de onderwijzers Bijbelsche geschiedenissen verteld, zooveel mogelijk door platen veraanschouwelijkt.

Wij hebben er de voorkeur aan gegeven, eenigszins uitvoerige mededeeling te doen aangaande het Groningsche instituut, omdat wij van meening zijn, dat deze beter dan algemeene beschouwingen den lezer eenig denkbeeld kunnen geven van de methoden, volgens welke doofstommen worden onderwezen. Die mededeelingen zijn ontleend aan eene *Beschrijving* van het genoemde Instituut, ter gelegenheid van zijn honderdjarig bestaan, in 1890, door den toenmaligen directeur, Dr. A. W. Alings, in het licht gegeven.

Sinds men zich met het onderwijs aan doofstommen ernstig is gaan bezig houden, heeft men ook meer belangstelling gekregen voor het eigenlijk wezen der doofstomheid, hare oorzaken en hare verbreiding.

Kinderen, die doof geboren worden, leeren niet spreken, omdat zij niet hooren spreken. Hunne spraakorganen zijn gewoonlijk goed in orde, maar door het langdurig ongebruikt laten verliezen deze langzamerhand hunne lenigheid. Vandaar, dat men tot het inzicht gekomen is, dooven kinderen zoo vroeg mogelijk eene bijzondere opvoeding te geven. Maar de doofheid is volstrekt niet altijd aangeboren; verschillende kinderziekten kunnen haar ten gevolge hebben; de oorzaak moet dan gezocht worden of in eene ontsteking van het inwendig gehoororgaan of van een bepaald deel der hersenen. Onder de zeer weinige kinderen, die van eene hersenvliesontsteking herstellen, komen er voor, die hun leven lang doofstom blijven. Men heeft opgemerkt, dat kinderen tot den twaalfjarigen leeftijd toe het spreken verleeren, indien zij eenmaal doof worden. Nu is het doof worden eene kwaal, waartegen nog niet veel kruid gewassen is; 't is daarom allen ouders, wier kinderen aan die kwaal lijden, ten ernstigste aan te raden, vooral op het spreken dier kinderen te letten en dat zoo goed en zoo ver mogelijk aan te kweeken, en niet te denken, dat dit wel in orde zal komen, als maar eerst de doofheid overwonnen is. Van menig kind had de spraak althans kunnen gered worden, al was het gehoor verloren gegaan. Ook voor onderwijzers, die doove of hardhoorende kinderen in hunne klas hebben, ligt hierin eene behartenswaardige les.

Het schijnt wel zeker te zijn, dat doofheid aan invloeden van het klimaat onderhevig is. 't Is toch opmerkelijk, dat in bergachtige streken het verschijnsel veel vaker voorkomt, dan in lage landen. Nederland heeft misschien het laagste doofstommen-cijfer van geheel Europa. Op elke 100 000 inwoners toch telt men in ons werelddeel 79 doofstommen; voor ons land daalt dat laatste getal tot 34, om in Zwitserland tot 245 en in Karinthe zelfs tot 444 te stijgen. In die berglanden gaat de doofstomheid gewoonlijk gepaard met Cretinisme, den voor die streken kenmerkenden vorm van idiotisme. De erfelijkheid schijnt hier wel eene rol te spelen, maar eene stellige uitspraak hieromtrent schijnt geen deskundige nog voor zijne rekening te durven nemen. Waar de doofstomheid een der symptomen is van geestelijke achterlijkheid, is de erfelijkheid gemakkelijk aan te wijzen, waar echter het gebrek het karakter van eene toevalligheid draagt, daar schijnt het volstrekt niet van de ouders op de kinderen over te erven. Uit huwelijken, waar beide ouders doofstom zijn, worden dikwijls geheel normale kinderen geboren.

Litteratuur. Behalve de reeds genoemde *Beschrijving* van het instituut te Groningen, raadplege men de jaarverslagen dier inrichting, benevens die van het *Gesticht voor Doofstommen te Rotterdam.* Eene rijke litteratuur-opgave vindt men in den catalogus der *Bibliotheca guyotiana*, in het Groninger instituut berustend. Lezenswaard blijft: A. SYMONS, *Het doofstommen-onderwijs*, *eene historische-critische proeve.* Rotterdam 1852.

Dörpfeld (Friedrich Wilhelm) (1824—1893). Een zelfstandig volgeling der Herbart-Zillersche paedagogiek. Met deze woorden lijkt ons

het paedagogisch karakter van Dörpfeld het best geteekend. Hoewel als zelfstandig denker stellig boven zijne land- en beroepsgenooten Diesterweg en Dittes verre uitstekende, is hij toch onder ons veel minder bekend dan deze beiden, 'twelk voor een deel daaraan mag worden toegeschreven, dat zijne werken veelal gelegenheidsgeschriften zijn, meer voor zijne land- en tijdgenooten, dan voor ons van belang. Voor een ander deel echter is de oorzaak te zoeken in de godsdienstige en paedagogische richting van Dörpfeld, die hem, in tegenstelling met de beide anderen, plaats deed nemen in de rangen der *bestrijders* van ons „neutraal" schoolsysteem.

Aan het beknopte overzicht zijner werken, waartoe wij ons hier moeten bepalen, willen wij enkele mededeelingen omtrent zijn weinig bewogen leven doen voorafgaan.

Dörpfeld werd 8 Maart 1824 te Sellscheid, niet ver van Dusseldorf geboren. In 1842 werd hij als leerling in de kweekschool te Meurs, waar Diesterweg voorheen als directeur was werkzaam geweest, opgenomen. Hier bleef hij twee jaar, waarna hij als onderwijzer in de leerschool — *Präparanden-Austalt* — te Fild optrad. Na ook nog korten tijd aan het hoofd eener éénklassige dorpsschool — met ruim 100 leerlingen — te hebben gestaan, werd hij in 1849 tot gelijke betrekking te Barmen gekozen. Daar bleef hij meer dan 30 jaar werkzaam, tot lichamelijk lijden hem noodzaakte, in 1880 zijn ambt neder te leggen. De dertien laatste jaren zijns levens bracht hij met litterarischen arbeid door, steeds bereid, de belangen van school en onderwijzers, waar en door wie ze ook werden bedreigd, met vurigen ijver te verdedigen. In 1857 had hij reeds het *Evangelische Schulblatt* opgericht, dat nog steeds bestaat en onder de schoolbladen van Herbartsche richting eene voorname plaats inneemt

Bij den uitgever Bertelsmann te *Gütersloh* zijn de *Gesammelte Schriften* van Dörpfeld bezig te verschijnen. De omvang is geraamd op 12 deelen, waarvan er reeds 10 het licht hebben gezien. Daar zij niet in chronologische volgorde, maar naar den inhoud zijn gerangschikt, zal een overzicht dezer werken ons het best met de denkbeelden van den schrijver bekend maken.

De meeste aandacht heeft Dörpfeld geschonken aan wat ten onzent de „schoolquaestie" heet. Hij was een beslist voorstander van de „Konfessionsschule", d. i. de school, waar de kinderen van één zelfde godsdienstige belijdenis naar den eisch van die belijdenis worden onderwezen. Een gemengd huwelijk, zeide hij, behoeft niet noodzakelijkerwijze ongelukkig te zijn, maar niemand zal het toch een idealen toestand achten, als man en vrouw omtrent de hoogste vraagstukken des levens verschillend oordeelen. Zoo ook met de school. Een *Paritäts-* of *Simultan-schule*", behoeft niet uitteraard slecht te zijn, maar eene godsdienstige school, waar alle kinderen in ééne zelfde richting onderwezen worden, is toch altijd te verkiezen. Dit oordeel stond onder de stellige meening van den schrijver, dat godsdienstonderwijs niet alleen één der leervakken van de school moet zijn, maar zeer bepaaldelijk in Herbart-Zillerschen zin het *centrum* van alle leerstof moet

uitmaken. Voor zich zelf was hij met groote innigheid het rechtzinnig kerkgeloof toegedaan, hoewel met zeer ruime en milde opvatting. Een omvangrijk deel zijner geschriften is aan het godsdienstonderwijs gewijd. Ten gebruike der leerlingen schreef hij een *Enchiridion* (handboek) der Bijbelsche geschiedenis, bestaande uit eene reeks vragen, waarin alle belangrijke geschiedenissen, zoo uit het Oude als Nieuwe Testament, worden besproken. Wat dit „vragenboekje" van andere onderscheidt, is dat wel de vragen, maar niet de antwoorden zijn opgenomen. Het moest dan ook dienst doen als repetitieboekje. De schrijver stelde zich voor, dat de geschiedenissen eerst op onderhoudende wijze waren verteld en dat daarna het boekje zou worden ter hand genomen, om door gepaste vragen den leerling tot reproductie van het geleerde aanleiding te geven. Van het *Enchiridion* verscheen eene Nederlandsche vertaling bij H. J. Gerretsen te 's-Gravenhage onder den titel: *Vragen tot het regt verstaan en ter herhaling der Bijbelsche Geschiedenis.* Dörpfeld zelf gaf onder den bescheiden titel van „*Zwei Worte über das Enchiridion*" eene vrij uitvoerige handleiding bij zijn vragenboek, waarin hij over de methode van het godsdienstonderwijs zeer doeltreffende opmerkingen maakt. De bestudeering zoowel van die handleiding als van het geheele derde deel zijner *Gesammelte Schriften* mag aan alle godsdienstleeraars van zijne richting ernstig worden aanbevolen.

Het spreekt wel van zelf, dat Dörpfeld eene geheel andere stelling innam dan Diesterweg tegenover de Pruisische *Regulative* van 1854 (zie: Diesterweg). Hij stond met deze voorschriften op denzelfden bodem en juist daardoor bood de bespreking van dit onderwerp eigenaardige moeilijkheden voor hem aan. Wat hij er in afkeurde was hetzelfde, als wat hij in alle onderwijs gispte: de veel te zware eischen, die aan het geheugen van de leerlingen gesteld werden. Met zijne voorliefde voor uitheemsche uitdrukkingen noemde hij dat het *memorier-materialisme* of *-scholasticisme.* Ook en niet het minst in dit vak hield hij den eisch van aanschouwelijk en ontwikkelend onderwijs hoog.

Achtte Dörpfeld godsdienstonderwijs op de scholen van overwegend belang, hij eischte tevens, dat met dit belang rekening zou worden gehouden bij de schoolwetgeving. Niet, dat hij eenigen dwang voorstond, integendeel, juist ter wille van het opvoedend karakter van het schoolonderwijs vroeg hij groote vrijheid voor de inrichting der school. Leefde hij in onze dagen en in ons land, hij zou ongetwijfeld behooren tot de verdedigers van „de vrije school voor heel de natie". In de omstandigheden, waaronder hij verkeerde, werd dat beginsel op andere wijze geformuleerd. De verdedigers van „onderwijs-rijkszaak" zullen niet zonder vrucht, het 7e, 8e en 9e deel zijner „Schriften" kunnen bestudeeren. Hij was van deze leuze een zeer overtuigd tegenstander. Misschien heeft nooit iemand vóór of na hem zoo herhaaldelijk en met steeds zoo wisselende woordenkeus de gevaren van het „bureaucratisme" in het licht gesteld als hij. Dat die waarschuwingen niettemin op ons niet zoo diepen indruk te weeg brengen als op zijne

land- en tijdgenooten zal wel hieraan moeten worden toegeschreven, dat wij in veel minder sterke mate gewend zijn aan regelingen „van boven af". Op de *Regulative* van 1854 volgden de *Algemeine Bestimmungen* van 1872, die telkens zeer bepaalde voorschriften gaven omtrent de keuze der leerstof en de wijze van behandeling. Hoezeer nu ook wij reden tot klagen hebben, in zoo enge banden voelen wij ons toch niet beklemd.

Dörpfeld wenschte, dat de staat zich zoo goed als geheel zou terugtrekken van de inwendige regeling der schoolaangelegenheden. Hij nam daartoe als voorbeeld de instelling, die in het Westen van Duitschland nog bestaat en daar den naam van *Schulgemeinde* draagt. De school wordt daar niet rechtstreeks bestuurd door de burgerlijke gemeente, maar door afzonderlijke lichamen, die in vroegere eeuwen de school hebben gesticht en die nu nog hier en daar over vrij aanzienlijke schoolfondsen beschikken. Aan deze „schoolgemeenten" is de keuze der onderwijzers overgelaten; overigens oefenen zij op het oogenblik alleen nog maar het toezicht op de scholen uit. De kerk is er in vertegenwoordigd, doordat als voorzitter van ambtswege een der predikanten fungeert; de ouders der schoolgaande kinderen hebben er hunne afgevaardigden en ook een lid van het onderwijzend personeel, gewoonlijk het hoofd der school, is er in opgenomen.

Dörpfeld acht deze instelling vooral daarom van zooveel beteekenis, omdat het recht van het huisgezin op de inrichting der school er zoo duidelijk in wordt uitgesproken; omdat verder het belang van de kerk wordt erkend, zonder dat zij nochtans alleenheerscheresse is — wat door hem sterk zou worden afgekeurd — en omdat ten slotte ook het paedagogisch, het deskundig element in het schooltoezicht is vertegenwoordigd. De beide werken, waarin hij deze grondbeginselen van schoolwetgeving het uitvoerigst heeft toegelicht, dragen tot titel: *Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf den Boden der freien Kirche im freien Staate* en *Das Fundamentstück einer gerechten*, *gesunden*, *freien und friedlichen Schulverfassung.* Het eerste werk geeft de mogelijkheid van de verwezenlijking zijner denkbeelden aan, terwijl het laatste meer eene theoretische rechtvaardiging dier denkbeelden bevat.

Als niet rechtstreeks tot dit onderwerp behoorende, maar toch betrekking hebbende op de inrichting der school, vermelden wij nog het advies, dat hij gaf op de vraag, of aan elken onderwijzer één of twee klassen moest worden toevertrouwd. Hoewel erkennende, dat aan de eerste wijze van doen bepaalde voordeelen waren verbonden, zoo hield hij toch op verschillende paedagogische gronden staande, dat de *acht* leerjaren, die hij voor eene goede school vorderde, in *vier* afdeelingen met even zooveel onderwijzers moesten vereenigd worden, zoodat dus elke onderwijzer *twee* klassen voor zijne rekening kreeg. Die eisch wordt ook wel eens ten onzent vernomen en daarom vestigen wij de aandacht van de voorstanders dier regeling op Dörpfeld's *Gutachten über zwei Fragen aus der Theorie der Schuleinrichtung.* (Het eerste advies behandelt de door ons besproken vraag en de tweede

loopt over het vroeger besproken onderwerp: *die konfessionelle und die paritätische Volksschule*).

Aan vraagstukken betreffende de *algemeene onderwijskunde* heeft Dörpfeld twee zijner beste en meest bekende werken gewijd. Het eerste is zijne *Grundliniën einer Theorie des Lehrplans*, waarin hij zijne denkbeelden uiteenzet over de keuze der leerstof en de betrekkelijke waarde der leervakken. Vooral hecht hij er waarde aan, dat de vakken van onderwijs niet los naast elkander staan, maar een organisch geheel uitmaken. De opzet is, zooals men van een volgeling der Herbart-Zillersche paedagogiek verwachten kan. Om de leerstof voor de lagere school te bepalen, stelt hij zich niet voor, wat in onze beschaafde samenleving van een 12- of 14-jarig kind mag verwacht worden, denkt hij er in het geheel niet aan, of wel alle kinderen aan dezelfde eischen kunnen en behoeven te beantwoorden, maar vraagt hij zich alleen af, op welke verschillende terreinen van menschelijk weten de elementen der volksbeschaving te vinden zijn. Hij ontdekt dan *natuur*, *menschenleven* en *godsdienst* en eischt voor deze drie „reale" vakken (*sachunterrichtliche Fächer*) de eereplaats in het lager onderwijs. Daartegenover staan de leervakken, die alleen „vormen" of vaardigheden aanleeren: *rekenen*, *teekenen* en *zingen*, terwijl eene afzonderlijke stelling wordt ingenomen door de *taal*, welk leervak *spreken*, *lezen* en *schrijven* omvat.

Het is hier de plaats niet, deze rangschikking aan critiek te onderwerpen, te minder, wijl daardoor allicht afbreuk zou worden gedaan aan de hooge waarde, welke ook wij gaarne aan Dörpfeld's uiteenzettingen toekennen. Ook al acht men het beginsel, waarvan de schrijver uitging, niet juist gekozen, dan nog zal men dit boek, dat tot veelzijdig nadenken noopt, met ernst en aandacht willen bestudeeren.

Der didaktische Materialismus is het tweede werk, dat tot de algemeene onderwijskunde mag gerekend worden. De beteekenis van dezen eenigszins vreemden term kan gemakkelijk worden opgemaakt uit wat hierboven over Dörpfeld's beschouwing van de methodiek van het godsdienstonderwijs is meegedeeld. Het boek handelt over de fouten en tekortkomingen eener mechanische leerwijze en stelt de beteekenis van aanschouwelijk en ontwikkelend onderwijs daartegenover. Vooral de domme en dwaze volpropping van het geheugen der leerlingen moet het hier duchtig en volkomen naar verdienste ontgelden. De theorie der leertrappen wordt er verder in ontwikkeld, gedeeltelijk in aansluiting, maar ook in lichte tegenstelling met Zillers opvatting.

Hoewel dit overzicht geen aanspraak op volledigheid mag maken, zoo moet uit de overige werken van Dörpfeld toch nog met een enkel woord gewag worden gemaakt van zijne beide monographieën over de paedagogische psychologie. Het uitvoerigste is zijn *Denken und Gedächtnis*, door den Heer H. de Raaf in onze taal overgebracht onder den titel *Geheugen en denken* (Tiel, 1886). Met zijne studie eene *monographie* te noemen, wilde de schrijver te kennen geven, dat hij een enkel onderdeel der psychologie met grootere uitvoerigheid wilde behandelen, dan in een handboek der geheele zielkunde gebruikelijk is.

Zijn doel was verder, de psychologie van Herbart verstaanbaar te maken ook voor hen, die de geschriften van den meester zelven niet gemakkelijk konden volgen. Het metaphysisch grondbeginsel, waarvan Herbart telkens uitgaat, wordt zoo goed als geheel in dit boek gemist. De schrijver wil al zijne beweringen op de ervaring grondvesten, terwijl hij zich bovendien bevlijtigt, de paedagogische gevolgtrekkingen in het licht te stellen, waartoe deze studie leiden kan. Men mag deze poging geslaagd noemen, in zooverre althans, dat hij, die met de studie der Herbartsche psychologie een begin wil maken, wel niet beter doen kan, dan dit boek ernstig te bestudeeren. Hij zal er tevens verschillende paedagogische opmerkingen in vinden, waarmee hij zijn voordeel kan doen. Ook voor hen, die, als wij, deze psychologie verouderd en voor een goed deel onbruikbaar achten, kan de lezing nuttig zijn, omdat, juist door de uitvoerigheid der behandeling, de bezwaren tegen deze psychologie gemakkelijker vallen aan te wijzen en duidelijker zijn te formuleeren.

Die *Schulmäszige Bildung der Begriffe* is Dörpfeld's tweede bijdrage tot de paedagogische psychologie. Deze is van veel geringeren omvang dan de eerste. „Hoe kan het onderwijs tot begripsvorming voeren?" De beantwoording van deze vraag vult het grootste gedeelte van het boekje. De schrijver komt weer op de leertrappen, hier „Apperceptionsstufen" genoemd, terecht.

De groote rijkdom aan denkbeelden, in de paedagogische werken van Dörpfeld verspreid, zou alleen door eene breedvoerige en diepgaande bespreking naar behooren kunnen gewaardeerd worden. Daartoe is het hier echter niet de plaats. Ons doel was alleen, zooveel te geven, dat in den lezer het verlangen gewekt wordt, er meer van te weten. De weg is hem nu althans aangewezen.

Litteratuur. Het leven en streven van Dörpfeld is zeer goed geschetst in: E. Hindricks, *Fr. Wilh. Dörpfeld. Sein Leben und Wirken und seine Schriften* (met portret). Gütersloh.

Drankbestrijding in de school" is een der uitingen van den nieuweren geest, welke over de onderwijzers is gekomen, — uiting van de begeerte den kinderen nog iets anders mede te geven op hun levenspad dan wat schoolsche kennis, — uiting van de meer-sociale opvatting van de onderwijzerstaak, die er toe voert in het kind te zien den man of de vrouw, waartoe het zal opgroeien, het lid der komende, indien mogelijk, betere gemeenschap.

Eerst in den laatsten tijd echter is dit zoo geworden. Wel werd reeds veel vroeger gesproken over — en gedaan aan — de drankbestrijding in de school, doch toen wortelde zulks in de begeerte het leger der drankbestrijders te vergrooten. De drankbestrijding ter wille van het kind is eerst van den laatsten tijd. — De eerste vorm was echter noodig om te komen tot den laatsten. De oorsprong der beweging is dus te zoeken in de algemeene drankbestrijdingsbeweging.

Daarom volge eerst een kort historisch overzicht van die beweging.

De algemeene drankbestrijding is te beschouwen als de reactie tegen het zich schrikbarend uitbreidend alcoholisme in het begin der negentiende eeuw. Allerlei draconische bepalingen toch tegen de dronkenschap zullen niet mogen gerekend worden te behooren tot de maatregelen ter bestrijding van het alcoholisme — gericht als zij waren tegen één der meest-in-het-oog-vallende *uitingen* van het drankeuvel.

De eigenlijke volksbeweging ontstond in Amerika: — eerst matigheidsbeweging bracht de ervaring al spoedig het inzicht, dat een onthoudingsbeweging noodzakelijk was, wilde men iets blijvends, iets vruchtbaars vermogen tegen het voortwoekerend, het meer-en-meer opdringende alcoholisme.

Weldra plantte deze beweging zich over naar Europa. Het meerendeel der ook daar reeds gevormde matigheidsgenootschappen werd onder Amerikaanschen invloed omgezet in onthoudingsvereenigingen. — Deze onthouding was alleen gekeerd tegen het gedistilleerd en zag in het bier een welkom bondgenoot tegen den sterken drank, — de geheél-onthouding, ook van gegiste dranken ontstond later, hoewel ook toen reeds stemmen tegen het bier opgingen, vooral in Engeland waar de „Beeract" zoo onnoemelijk veel kwaad had gesticht.

In de jaren onmiddellijk voor en na 1840 nam de beweging een hooge vlucht, vooral in het Vereenigde Koninkrijk, in Zweden en in Noord-Duitschland, waar de geestelijken — (Pater Matthew in Ierland, Per Wieselgren in Zweden, kapelaan Seling en de predikant Böttcher in N. Duitschland) — duizenden en nog eens duizenden het onthoudingsbeginsel deden omhelzen. Dit hoog opvlammend vuur bleek echter al spoedig slechts een stroovuur te zijn — en toen de gemoederen door de politieke gebeurtenissen van 1848 in beslag werden genomen, was het voor een aanzienlijk deel met de drankbestrijding gedaan.

Eerst veel later bloeide de beweging weder op, — doch met langzamerhand veranderd karakter: het philantropische werd vervangen door een gezond democratische inrichting. Ook de motieven veranderden: waren het in de eerste helft der eeuw voornamelijk gevoelsgronden, waarop de beweging steunde, thans kwamen statistische gegevens en de uitkomsten van wetenschappelijke onderzoekingen een stevig fundament vormen, waarop kon worden voortgebouwd. Gevolg hiervan was, dat de geheelonthoudingseisch meer en meer naar voren drong.

De georganiseerde algemeene beweging in Nederland ontstond in 1844, toen de *Nederlandsche Vereeniging tot Afschaffing van sterken drank* werd opgericht. Al spoedig nam ook deze vereeniging een hooge vlucht. Het ledental groeide sterk aan en bereikte in 1866 zijn maximum: 14047. Daarna trad de verslapping in.

Het met de economische verheffing van de jaren na 1870 stijgend alcoholgebruik riep de geesten weder wakker. Naast de oude vereeniging ontstonden andere: in 1875 de *Volksbond*, een matigheidsvereeniging, in 1880 de *Nationale Christen Geheel-Onthouders Vereeniging*. In de jaren na 1890 is het aantal vereenigingen sterk toegenomen. Het geheel onthoudingsbeginsel trad ook hier meer op den voorgrond

en weldra werd de oude vereeniging ook omgezet in een geheelonthoudingsvereeniging en noemt ze zich sedert dien: *Ned. Ver. t. Afsch. van Alcoholhoudende Dranken.*

Het naar voren dringen van het geheel-onthoudingsbeginsel is in ons land te danken aan de onvermoeide toewijding van ds. C. S. Adama v. Scheltema.

Nog slechts kort bestond de Ned. Ver. of men was er reeds op bedacht de medewerking van de onderwijzers in te roepen. In hun medewerking werd gezien een voornaam middel tot het kweeken van nieuwe leden voor de vereeniging. Uit de jaarverslagen dier vereeniging blijkt, dat een aanzienlijk deel der correspondenten bestond uit onderwijzers. Ook het *N. O. G.* deed mede, en „de Hoofdvereeniging van hetzelve" gaf in 1848 een leerleesboek uit („*Het huisgezin van Vader Reinhard, of gesprekken tusschen hem en zijne vrienden over eene noodige zaak*"). — Men telde omstreeks 1860 wel een 200 onderwijzers onder de leden der Ned. Ver. Later nam dit aantal aanzienlijk af.

Herhaaldelijk werden door die vereeniging, en ook door den Volksbond, pogingen aangewend om meerdere onderwijzers aan de zijde der drankbestrijders te brengen. De belangstelling werd echter in onderwijzerskringen grooter toen 29 Dec. 1893 de *Nederlandsche Onderwijzers Propaganda-Club* (*voor drankbestrijding*) werd opgericht. — (Secr. Th. W. v. d. Woude, 69 Houtmankade, Amsterdam.

Deze Club had haar ontstaan te danken aan de werkzaamheid van eenige Amsterdamsche onderwijzers, leden der meergenoemde Ned. Ver. Eerst vormden zij een Amsterdamsche O. P. C. voornamelijk met het doel onder de collega's leden te winnen voor de oude vereeniging. Weldra ontstonden soortgelijke clubs op andere plaatsen en einde 1893 vereenigden zij zich tot de Ned. O. P. C., — aanvankelijk met 108, thans met ongeveer 800 leden, terwijl een groot aantal niet aangesloten collega's door het werken der N. O. P. C. geheel-onthouder is geworden.

Bij de oprichting een vereeniging waarin zoowel „afschaffers" (onthouders alleen van gedistilleerd) als geheel-onthouders plaats vonden, werd zij weldra omgezet in een geheel-onthouders vereeniging.

Blijkens haar statuten stelt zij zich ten doel propaganda te maken onder de Nederlandsche onderwijzers voor het beginsel der geheelonthouding en het daar heen te leiden, dat de school dienstbaar gemaakt wordt aan de bestrijding van het alcoholisme. Zij poogt dit doel te bereiken door het beleggen van vergaderingen, het uitgeven van geschriften, het uitlokken van voor haar doel bevorderlijke maatregelen van overheidswege, het werken der leden in en buiten de school, en het „niet drinken — niet schenken" door de leden.

Als lid kan toetreden ieder, die, instemmende met doel en middelen, bevoegd is onderwijs te geven bij het voorbereidend-. lager-, middelbaar- en hoogeronderwijs; — ook leeraren aan vakscholen, predikanten en godsdienstonderwijzers zijn tot toetreden gerechtigd. De Club heeft haar eigen orgaan: „*Het Clubhorgaan*", dat maandelijks ver-

schijnt en den leden gratis wordt toegezonden. De minimum contributie bedraagt *f* 1.—

Al spoedig richtte de Club een propaganda-bibliotheek op ten dienste van de leden, ten einde candidaat-leden met het vraagstuk kennis te doen maken. — Weldra werd behoefte gevoeld aan een studie-boekerij: de „*Centrale Bibliotheek over het Alcoholvaaagstuk*" werd met medewerking van tal van particulieren opgericht, terwijl ook de regeering subsidie daaraan schonk. De boeken daaruit worden ieder toegezonden, die ze aanvraagt, mits de aanvrager bij den bibliothecaris wordt geïntroduceerd door een dezen bekend persoon. Het gebruik der boeken is kosteloos; alleen de verzendkosten moeten door den gebruiker vergoed worden. De boekerij is gevestigd Houtmankade 69. Amsterdam; Bibliothecaris is Th. W. v. d. Woude.

De N. O. P. C. heeft door het uitbrengen van verschillende rapporten omtrent het oordeel van kinderartsen over het gebruik van alcohol door kinderen, een groote omkeer te weeg gebracht in de meening van velen, en ook alzoo medegewerkt tot de bescherming van het kind tegen den drank. De rapporten zijn uitgebracht onder den algemeenen titel: „*Alcoholgebruik bij kinderen*" en hebben betrekking op onderzoekingen ingesteld te Amsterdam, Rotterdam, Deventer, Utrecht en in Twente. — Ook bestreed zij het alcoholgebruik door kinderen bij schoolreisjes en -feesten, terwijl zij bij de Regeering pogingen aanwendde om ook door wetten het kind meer en meer tegen den alcohol beschermd te krijgen, welke pogingen door ruim 5000 onderwijzers ondersteund werden.

In andere landen heeft men het Nederlandsche voorbeeld gevolgd en ook Onderwijzers Geheel-Onderhouders-Clubs opgericht. Zoo in Denemarken, N. Duitschland, Zwitserland. Voor alle Internationale Congressen van de laatste jaren (Bazel, Brussel, Parijs, Weenen) werd steeds een der H. B. leden der N. O. P. C. uitgenoodigd een inleiding over werken en inrichting onzer Club te houden.

Waarom nu drankbestrijding in de school?

Niet om leden te winnen voor de onthoudersvereenigingen, doch om het kind te beschermen tegen den drank.

Deze bescherming kan slechts voor een deel komen van de onderwijzers, — een ander en zeer voornaam deel is afhankelijk van de houding der ouders tegenover de drinkgewoonten: vandaar dan ook, dat de leden der N. O. P. C. niet alleen *in*, doch ook *buiten* de school optreden, ten einde door te werken op de ouders de kinderen ook van die zijde te beveiligen.

De bescherming van de school uitgaande, komt in hoofdzaak neer op: *a.* het aanbrengen van juiste inzichten omtrent de werking van den drank; *b.* het ontnemen van het aureool van „flinkheid", „noodwendigheid" e. d. aan de drinkgewoonten; *c.* het doen ontstaan van medelijden met hen die in een of ander opzicht onder het alcoholisme lijden.

Het kind, zoo uit de school de maatschappij ingaande, wordt door de

drinkgewoonten van alle kanten bedreigd en komt bijna noodwendig tot het gebruik van alcoholhoudende dranken; — de onwetendheid omtrent de werking van den alcohol doet den knaap, straks jongeling, geen gevaren zien in dat gebruik en het gemis aan juist inzicht omtrent het wezen van het „misbruik" zal den tot man geworden jongeling doen meenen veilig te zijn in het gebruik. Aan de school de gebiedende plicht het kind door het aanbrengen van kennis tegen deze gevaren te beschermen.

Het aanbrengen bij de kinderen van medelijden met hen, die onder het alcoholisme lijden, moet beschouwd worden als een deel van de zedelijke opvoeding van het kind: hoe juister inzicht verkregen wordt in datgene wat het leven van zoo velen beheerscht, zooveel te billijker en rechtvaardiger zal het oordeel zijn, dat over zulke personen geveld wordt, en zooveel te dichter zullen de uitingen van dat oordeel naderen tot wat geacht mag worden het ideaal te zijn van de verhouding van mensch tot mensch: „heb uw naasten lief als uzelf".

Boven werd er reeds op gewezen, dat de onderwijzer ook buiten de school behoort op te treden in het belang zijner leerlingen, wijl het kind lijdt — en zeer veel — tengevolge van het alcoholgebruik der ouders en van de drinkgewoonten zijner omgeving. Het alcoholgebruik der ouders heeft voor het kind stoffelijke en geestlijke gevolgen. Stoffelijk in den vorm van exploitatie in de jeugd reeds, van verwaarloozing, van inkrimping van het veelmalen toch reeds karige voedsel, e. d. — Geestelijk in den vorm van gebrek aan liefde, gemis aan huiselijkheid, oog- en oorgetuige zijn van veel wat onder invloed van den drank geschiedt. — En eindelijk nog in den ergsten vorm van een ziekelijk lichaam, kranke zenuwen, voorbeschikt tot lijden van allerlei soort, aanleg tot drinken. — De drinkgewoonten uit de omgeving werken als voorbeeld nadeelig op het kind.

Welk standpunt behoort de onderwijzer zelf ten opzichte van de drinkgewoonten in te nemen? Moet hij geheel met die gewoonten breken, d. w. z. geheel-onthouder zijn, of kan hij in meerdere of mindere mate er aan blijven meedoen, d. w. z. „matige" drinker zijn?

Hieromtrent wijken de meeningen uiteen.

De leden der N. O. P. C. — en velen met hen — meenen, dat de onderwijzer geheel-onthouder behoort te zijn ter wille zijner leerlingen. Anderen daarentegen meenen, dat de geheel-onthouding een te zware eisch is den onderwijzer gesteld en dat, hoewel erkennende, dat geheel onthouding ongetwijfeld beter zou zijn, toch de onderwijzer, zijn leerlingen willende waarschuwen, wel matig drinker kan zijn.

Voor het laatste wordt aangevoerd:

1e. Er zijn meerdere gevallen, waarin de onderwijzer waarschuwend optreedt zonder zich te onthouden van datgene, waarvoor hij waarschuwt. Zoo bijv. bij rooken.

2e. Het zal voor de kinderen geen kwaad kunnen ze te leeren, dat er handelingen zijn, welke volwassenen zich mogen veroorloven, doch die het kind moet nalaten.

3e. Het doel der besprekingen in de school is niet het tegengaan van het gebruik in later leeftijd, doch het waarschuwen voor het misbruik.

De andere partij voert aan:

1e. De alcohol is een stof, die niet enkel nadeelig is voor het kind, doch ook voor den volwassene en die door zijn eigenaardige werking op hersenen en zenuwen licht voert tot een steeds ruimer gebruik.

2e. De school moet derhalve niet zich alleen richten tegen het misbruik, doch den leerling aanbrengen de wetenschap hoe uiterst gevaarlijk deze stof is en dat *hij* het veiligst is, die zich van het gebruik onthoudt.

3e. Gedachtig aan het „leeringen wekken, voorbeelden trekken" zal de onderwijzer, wil hij zijn leerling zoo veilig mogelijk doen staan tegenover de verleiding der drinkgewoonten, er voor zorgen dat deze zich niet alleen zijn waarschuwend woord herinnert, doch ook het levend voorbeeld.

4e. Het blijven meedoen van den onderwijzer aan de drinkgewoonten in den een of anderen vorm zal aan die gewoonte in het oog der leerlingen het cachet van noodzakelijkheid blijven geven.

Tegen het optreden van den onderwijzer worden verschillende bezwaren aangevoerd. Deze bezwaren betreffen: het kind van den tapper, het kind van den dronkaard, het kind van den matige. Het kind van den tapper en dat van den dronkaard zouden pijnlijk getroffen worden door de besprekingen, terwijl het eerste bovendien een ongunstig oordeel zal gaan vellen over 's vaders bestaansmiddel en het laatste alle liefde voor zijn vader zal verliezen. Het kind van den matige zou het gebruik van zijn vader veroordeelen op meesterachtigen toon of wel voor de pijnlijke keuze komen: „wie heeft gelijk, vader of mijn onderwijzer?" — Dit laatste bezwaar bestaat natuurlijk niet voor den onderwijzer, die zich alleen tegen het misbruik richt.

Dergelijke bezwaren gelden echter voor elke opvoedend-onderwijs: men zou niet over liegen mogen spreken, wijl de kinderen anders in gedachten hun ouders zullen richten over de groote of kleine leugens door dezen gebezigd; — niet over onreinheid, wijl menig kind onaangename vergelijkingen zou maken tusschen den toestand thuis en het beeld door den onderwijzer opgehangen; — ventilatie niet mogen aanbevelen wijl de Nederlandsche huisvrouwen angstvallig deuren en ramen dicht houden, bevreesd als ze zijn voor „tocht"!

Daar is echter de tact, die den onderwijzer deze klippen doet ontzeilen, daar zoowel als hier.

De besprekingen kunnen, met liefde door den onderwijzer gevoerd, zonder veel moeite elk pijnlijk moment vermijden. De „wellevendheid des harten" gelijk Potgieter het noemt, zal hier den weg wijzen. — En gesteld: de pijnlijke oogenblikken waren niet te voorkomen, dan zal een goede herder ter wille van het eene schaap zijn kudde niet langs afgronden laten gaan.

Tegen de bezwaren moet ook nog aangevoerd worden, dat de tap-

perskwestie voor een groot deel kan vermeden worden; — dat het kind van den dronkaard door de besprekingen juist zijn vader zal zien als een zieke, een ongelukkige en dus in plaats van in opstand te komen tegen de liefdeloosheid hem met medelijden zal beschouwen; — dat het kind van den matige zal weten, door de wijze waarop het onderricht wordt gegeven, dat niet alle menschen op dezelfde wijze over dezelfde zaak denken en dat die denkwijze afhankelijk is van kennis niet alleen, doch ook van de begrippen die omtrent die zaak hebben gegolden.

En rijst voorts niet de vraag, of het niet de *plicht der ouders* is hun handelingen in te richten naar de *behoeften van hun kind*, naar de eischen door diens opvoeding gesteld?

Wanneer zal de onderwijzer een en ander uit het alcoholvraagstuk ter sprake brengen en *op welke wijze* moet dat geschieden?

Om de werking van den alcohol op het lichaam op voor het kind bevattelijke wijze te kunnen bespreken, moeten inrichting en verrichtingen van het menschelijk organisme eenigszins bekend zijn, en moet men zich ook kunnen beroepen op eenige waargenomen verschijnselen uit de „levenlooze natuur". Als van zelf is dit deel dus aangewezen om behandeld te worden in de hoogste klasse der lagere school. — Een handleiding daarvoor vindt men in „*Onze alcoholcursus*" van Th. W. v. d. Woude, verschenen in het tijdschrift „De Wegwijzer" (Jrg. I en II).

Doch — naast dit gedeelte staat zeer veel, dat niet behoeft te wachten tot de hoogste klasse, dat, hoewel soms ook betrekking hebbende op den invloed van den alcohol op het lichaam, zoo zeer steunt op waarnemingen uit het praktische leven, dat geen kennis van het lichaam noodig is om de bespreking daarvan te kunnen volgen.

Men kan dus reeds vroeger beginnen, al zal dan ook veel tot de laatste leerjaren bewaard moeten blijven.

Zullen voor die besprekingen *aparte uren* moeten worden uitgetrokken? Zeer stellig niet! Vooreerst niet wijl dan verschillende los naast elkaar staande zaken op eenigszins kunstmatige wijze aan elkaar zullen geregen moeten worden, wat èn voor de opmerkzaamheid van het kind èn voor de toewijding van den onderwijzer niet levenwekkend werkt. Vervolgens wijl veel van dit onderwijs de zedelijke vorming raakt, zal de onderwijzer gebruik moeten maken van elke goede gelegenheid om een bepaalde stemming te wekken, of voordeel te trekken van een eenmaal verkregen stemming: dit onderwijs moet niet zijn het zout, dat over het eten wordt gestrooid, doch het zout dat door het eten wordt gekookt.

Bovendien pleit nog tegen een aparte behandeling in aparte uren ons reeds zoo rijkelijk schoolprogramma.

Het onderwijs zij dus *occasioneel*.

Elk vak, het een meer, het ander minder, biedt gelegenheid te over om nu eens door een voorbeeld aan het leven ontleend eenig dwaalbegrip omtrent de waarde van den alcohol te bestrijden, dan

weer om door mededeelingen over den toestand in andere landen te doen zien op welke wijze de drank bestreden kan worden en wat de gevolgen dier bestrijding zijn. Hoe elk vak gebruikt kan worden, en gebruikt wordt dan ook, bleek toen het hoofdbestuur der N. O. P. C. bij de leden dier Club een onderzoek instelde naar hun werkzaamheid in de school. De rapporten zijn neergelegd in de „*Jaarboekjes*" dier Club over 1897 en 1898. Een en ander van het hier volgende is daaraan ontleend.

Lezen. De leeslessen geven meer dan eens aanleiding tot het spreken over de drankkwestie. Nu een woord van opwekking, dan een waarschuwing; hier kan iets ter versterking van wat de les inhoudt worden gezegd, daar moet men noodzakelijk de verkeerde opvatting van den auteur bestrijden. Uitvoerig vindt men dit aangetoond in „*De leesboeken voor de lagere school in verband met de geheel-onthouding* door TH. W. v. D. WOUDE (in het „*Verslag van het Eerste Nat. Congres voor Geh.-onth. van Alc. Dranken*"; ook in het *Jaarboekje* der N. O. P. C. voor 1897). De opmerkingen, bij de leesles te maken, bewegen zich op verschillend gebied: nu eens eens voert de les tot het bespreken der maatschappelijke gevolgen, dan weer tot een opmerking over den invloed op het lichaam; hier moeten de drinkgewoonten onder handen genomen, daar moet de dwaling bestreden als zou het bier een gezonde of onschuldige drank zijn, ginds moet men medelijden opwekken voor den drankzuchtige of wel door het aanbrengen van bepaalde gezindheden den drank indirect afbreuk doen.

Vertellen en voorlezen bieden door een oordeelkundige keuze der werken veel malen uitnemend gelegenheden tot indirecte bestrijding. Zoo ook de besprekingen met de leerlingen over sommige boeken uit de school-bibliotheek: onder deze boeken is in dit opzicht een tamelijk groote hoeveelheid kaf en niet veel koren!

Taal, schrijven en rekenen zijn wel het armst aan gelegenheden. Toch zullen bij dit laatste vak het samenstellen van huishoudboekjes, het berekenen van „wijn-mengingen" nog wel eens tot een enkel woord aanleiding geven.

Aardrijkskunde geeft talloos vele gelegenheden. Bij de aardrijkskunde van Nederland: gevangenissen, verbeterhuizen, bedelaarskolonies, hospitalen, krankzinnigengestichten (hoeveel personen door den alcohol in deze inrichtingen zijn gekomen en waardoor); — dokken (het uitbetalen van loonen in drankgelegenheden); — bouwland (misbruik van het graan, wat bij het oogsten gedronken dient); — spoeling-district; — voetreizen en marschen (wat men doen moet om frisch te blijven, het voordeel van broodsuiker op zulke tochten, het eten van vruchten); — brouwerijen in de groote steden en in de zuidelijke provinciën; — smokkelhandel aan de grenzen. — En „Buiten ons Vaderland" geeft niet minder gelegenheid: wijnbouw; — het bierdrinken in Beieren; — Noorwegen (local-option, sterke onthoudingsbeweging en gevolgen daarvan, vergelijking tusschen klimaat en drankgebruik van Nederland en Noorwegen); — Zweden (Gothenburgerstelsel) — poolreizen; — Amerika (verbodswetten, ondergang der Indianen door het vuurwater,

vruchtenteelt in Californië); — Afrika (jenever-invoer, verdierlijking der kustbevolking, groote sterfte onder de Europeanen ten gevolge van het drankgebruik; groot weerstandsvermogen der Boeren, Khama de negervorst, die naar Engeland trekt om te vragen geen drank in zijn rijk in te voeren; verschil tusschen den invloed van drankhandel en van Livingstone's reis); — Ned. Indië (opium en jenever) enz. enz.

Geschiedenis. Biergebruik bij de Germanen; zedenbederf bij de Romeinen; eenvoudige leefwijze van Karel den Grooten; feesten der edelen; bierbrouwerijen in de Middeleeuwen; de herbergen voorheen en thans; drank in het leger; het werven van huurtroepen; schuttersmaaltijden; overwintering op Nova-Zembla; tocht der Franschen in 1812; verschil tusschen drankgebruik voorheen en thans.

Natuurkennis. Bij tal van planten (graan, aardappel, rijst, suikerriet, druiveboom, vergiftige planten); — bij natuur-historische leesboeken, waarin nog menig verkeerde uitlating voorkomt. — Bij dit vak komen de vroeger genoemde serie lessen over den invloed van den alcohol op het menschelijk lichaam aan de orde. Bij die lessen kan met vrucht gebruik gemaakt wordon van een stel in Zwitserland uitgegeven platen, bewerkt naar de anatomische atlassen van de Fransche hoogleeraren LANCEREAUX en CHARCOT. De Afd. Amsterdam der N. O. P. C. deponeerde deze platen in het schoolmuseum.

De korte opsomming hiervan doet zien, dat de onderwijzer niet zonder eenige kennis over een en ander kan spreken. Daarin wijkt dit „vak" dus van geen enkel ander der leervakken voor de lagere school af! Deze kennis kan men zich gemakkelijk eigen maken door de lezing van enkele brochures, die voor geringe prijzen verkrijgbaar zijn. Voor de kennis omtrent den alcoholinvloed op het lichaam is naast den bovengenoemden „*Alcoholcursus*" van TH. W. v. D. WOUDE aan te bevelen: „*Over den alcohol en zijne werking*" van F. U. SCHMIDT. (Uitgave J. Kuiken, St. Anna-Parochie).

Om op de hoogte te komen en te blijven van den geheelen omvang van het alcoholisme is lezing van een tijdschrift aan te bevelen; in ons land verschijnen: het op Christelijken grondslag staande *Werk der Liefde* onder Redactie van den oud hoogl. VALETON, ds. KNAP en ds. VAN KREVELEN (Groningen, P. Noordhoff) en het neutrale tijdschrift *De Wegwijzer* onder Redactie van TH. W. v. D. WOUDE (Amsterdam, S. L. v. Looy). — Voorts richte men zich tot de *Centrale Bibliotheek* om studie-lectuur.

Door het Kon. Besluit, waarbij bepaald werd, dat aan de Kweek- en Normaalscholen onderwijs in de alcoholkwestie zal gegeven worden, is er althans eenige kans, dat de komende onderwijzers meer van de kwestie zullen weten dan de huidige. Eenige kans, want veel zal hier afhangen van de kennis dienaangaande bij den leeraar, en het zal niet gemakkelijk zijn voor zulk een nieuw vak voldoend onderlegde leeraren te vinden. Ook hier moet de tijd verbetering brengen.

Men heeft in Engeland van particuliere zijde (van de zijde der onth. ver.) gepoogd het gemis aan kennis en belangstelling bij de

gewone lagere onderwijzers te verhelpen door het uitzenden van wandelleeraren. Deze trekken van school tot school, geven een of meer lessen met behulp van proeven en platen, soms tijdens de gewone schooluren, soms daarna en brengen op die wijze niet alleen de zoo noodige kennis tot de kinderen, maar wekken door hun woord en voorbeeld ook de klasseonderwijzer op zich van het vraagstuk op de hoogte te stellen en er in de school over te spreken.

Moet het anti-alcoholisch onderwijs verplicht worden gesteld voor de lagere scholen?

Deze vraag is in verschillende landen toestemmend beantwoord en door Mr. TRAVAGLINO werd in de Tweede Kamer een poging aangewend om ook voor Nederland dit te krijgen. De door dezen afgevaardigde daartoe ingediende Nota werd bestreden in „*De Wegwijzer*" (Jrg. I, blz. 305) op de volgende gronden: dit onderwijs is voor een groot deel afhankelijk van de kennis van den onderwijzer, dus is verplichtstelling nu reeds af te raden; — onderwijzers, niet doordrongen van het hooge belang van dit onderwijs, zullen door *toon en houding meer kwaad dan goed doen* en daarom zij dit onderwijs nooit verplicht.

In het buitenland — en in de laatste jaren ook in ons land — richt men kindervereenigingen op, waarin aan het onderwijs over het alcoholvraagstuk bijzondere zorg wordt besteed. Deze zijn te onderscheiden in School- en Kinderbonden. De schoolbonden in België en Frankrijk voorkomende, zijn eenigszins een deel van de schoolorganisatie, al wordt het onderwijs ook gegeven in bijeenkomsten buiten de gewone schooluren. Het is de Belgische onderwijsinspecteur ROBIJNS, die den stoot aan de algemeene oprichting dezer schoolbonden gaf. Thans zijn zij aan verreweg het meerendeel der Belgische scholen verbonden. De leerlingen der lagere school kunnen op hun 10e jaar lid worden en beloven bij hun toetreden zich tot hun 20e jaar te zullen onthouden van het gebruik van gedistilleerde en „matig" te zullen zijn in het gebruik van gegiste dranken. — De Kinderbonden staan los van de school. In Engeland zijn zij toegankelijk voor kinderen boven 7 jaar. Bij de toetreding leggen de kinderen de belofte van levenslange geheelonthouding af. De leiding is in verreweg het grootste aantal gevallen in handen van niet-onderwijzers. De „*Bands of Hope*" tellen meer dan 3 millioen leden. Deze Kinderbonden zijn in de andere Engelschsprekende landen nagevolgd, terwijl ook in de landen, waar de Internationale Orde der *Goede Tempelieren* (een geh. onth. ver.), is doorgedrongen, als nevenorganisatie dezer orde z.g. Kindertempels zijn opgericht (Noorwegen, Zweden, Denemarken, Finland, N.-Duitschland, Zwitserland).

Ook in ons land heeft men het Engelsche voorbeeld, door het enorme succes tot navolgen prikkelend, zij het dan ook gewijzigd, gevolgd. Deze wijziging heeft zeer veel van de bezwaren aan de Bands of Hope klevende, doen vervallen: de kinderen moeten, minstens 10 jaren tellende, eerst eenigen tijd de bijeenkomsten hebben bijgewoond, al-

vorens zij zich als lid kunnen opgeven; een belofte wordt niet afgelegd: evenals bij elke geh. onth. ver. is elk lid geh. onth. zoolang hij lid is. Onder den naam *Hoop der Toekomst* is dit een landelijke organisatie geworden. (Secr. Mevr. VERSCHUER VAN BALVEREN te Arnhem).

Toch bleef naar de meening van vele N. O. P. C. leden, die het goede in bijeenkomsten met kinderen erkenden, nog altijd aan de Hoop der Toekomst het groote bezwaar verbonden, dat, trots de groote toewijding van allen en de niet te ontkennen tact van sommigen, de meeste leiders en leidsters dezer bijeenkomsten niet-onderwijzers(essen) waren. Dit heeft veroorzaakt dat in de N. O. P. C. een streven is gekomen naar dergelijke vereenigingen, doch dan onder leiding van N. O. P. C. leden. Utrecht nam hiermede een proef, die aanvankelijk uitnemend slaagde.

Litteratuur: Behalve de reeds genoemde geschriften is over de onderwijzers-onthoudingsbeweging en de daarmede samenhangende vraagstukken nog verschenen[1]): *„*De school in den strijd tegen het Drankmisbruik*" door Mr. H. GOEMAN BORGESIUS; — **Paedagogiek en alcoholisme* door JAN KLOOTSEMA; — **Drankbestrijding in de school* door TH. W. V. D. WOUDE (in N. tijdschr. ter bev. v. d. studie der Paedagogiek, 1897); — **De school in den strijd tegen het alcoholisme* door Mr. H. J. A. MULDER; — *School en alcoholisme* door F. U. SCHMIDT; — **Die Schule, der Lehrer und die Mässigkeitssache* von H. DROSTE; — **Wie kann durch die Schule dem zur Unsitte gewordenen Missbrauch geistiger Getränke entgegen gewirht werden?* von V. VON KRAUS; — **Die Aufgabe der Schule im Kampfe gegen den Alkoholismus* von WILHELM WEISS; — **Temperenz-Handbuch* von H. DENIS; — **An Epoch of the Nineteenth Century* by MARY H. HUNT; — **The Scientific Temperance Hand-Book* by F. R. CHESHIRE; — Mej. H. W. CROMMELIN, *De Hoop der Toekomst* (De Wegwijzer III); — TH. W. V. D. WOUDE, *Kinderbonden tijdens en na de schooljaren* (De Wegwijzer III); — **Congresverslag Brussel 1897* (bevat zeer veel interessante inleidingen en discussies over het anti-alcoholonderwijs).

Amsterdam. TH. W. V. D. WOUDE.

Dwang. Wanneer de opvoeder iets van het kind eischt, en dit laatste niet wil gehoorzamen, is ten slotte dwang het eenige middel, om den gestelden eisch te doen opvolgen.

Deze botsing tusschen beider wil is storend voor de opvoeding, aangezien een band van wederzijdsche welwillendheid hen behoort te verbinden, zal er zedelijk vormende kracht van den opvoeder uitgaan. Bovendien, al delft het kind in den strijd ook het onderspit, het heeft toch gelegenheid, zich a. h. w. te oefenen in koppigheid, wat weer nieuwe botsingen in vooruitzicht stelt.

---

1) De met * geteekende brochures zijn in de *Centrale Bibliotheek* voorhanden.

Toch zullen er maar weinigen zijn, die den dwang onvoorwaardelijk afkeuren. Als ouders nimmer willen dwingen, zou er van de kinderen lichamelijk en geestelijk niet veel te recht komen. En bij een onderwijzer, die niet weet te dwingen, zou de klas al heel spoedig in verwarring raken. Wij hebben den dwang als een in vele gevallen onontbeerlijk tuchtmiddel te aanvaarden.

Gelukkig is de stoornis, die zij in de betrekking tusschen een goed opvoeder en zijn kweekeling brengt, doorgaans slechts van tijdelijken aard. Als een jong kind „een kuur" heeft en misschien met een paar klappen gedwongen moet worden, is soms in 't volgend oogenblik de goede verhouding al weer hersteld. Ook op school neemt het zure gezicht, waarmee de niet zeer ingrijpende dwangmaatregel werd ontvangen, meestal vrij spoedig een vriendelijker uitdrukking aan.

Toch bedenke men, dat deze kleine stoornissen óók stoornissen zijn, en dat, als zij véél voorkomen, haar *som niet* klein is. Er zijn gezinnen, waar de kinderen 's morgens niet aangekleed en 's avonds niet uitgekleed willen worden, waar ze geen boodschap zullen doen of geen turf van zolder halen, zonder dat er eerst een boos gezicht getoond wordt of een kwaad woord valt. In sommige klassen gaat het eveneens toe: iederen schooltijd begint, vervolgt en voleindigt de onderwijzer zijn werk onder schermutselingen met woord en gebaar. Zulke gezinnen en klassen maken een zeer onvriendelijken, ongezelligen indruk, en het werk der opvoeding wordt er veel meer gestoord dan door een enkele heftige botsing in een overigens wèlgezinde kindergemeenschap zou kunnen geschieden.

Verstandige opvoeders zullen, in de overtuiging, dat niet de uiterlijke daad maar de gezindheid, waarmee zij geschiedt, de meeste zedelijke waarde heeft, het mogelijke doen, om den *wil* in de gewenschte richting te leiden; hierdoor zal de dwang in hun tactiek een ondergeschikte, hoewel nu en dan nooodwendige, rol spelen. Zij zullen boven alles trachten, de vrienden hunner kweekelingen te zijn, zoodat dezen zich in den regel gewillig zullen toonen. Voorts gebruiken zij omzichtigheid in het geven van voorschriften, eischen niet licht, wat zéér moeilijk te volbrengen is, kleeden hun eischen in een vriendelijken vorm, nemen voor gebod en verbod het geschikte oogenblik waar en toonen geen twijfel aan de opvolging van het gebod. Het komt wel voor, dat een overigens gezeggelijk kind neiging heeft, om tegen één bepaald voorschrift in verzet te komen: een dergelijk verzet is meer dan een plotseling opkomende gril, en kan tot ernstige botsing leiden. Kan zulk een geval voorzien worden, dan behoort de opvoeder vóór de uitvaardiging van het gebod wèl te berekenen, wat hij vraagt. — Openbaart zich tegenstand, dan zal men wijs doen, de *gezagskwestie* zoo min mogelijk aan te roeren. Van sommige opvoeders hoort men in zoo'n geval: „Wij zullen eens zien, wie hier de baas is." Dat is doorgaans een onnoodige verscherping van den strijd. Bij een goed opvoeder wordt in negen van de tien gevallen het verzet des kinds uitgelokt door den *aard* van het gebod en komt geenszins voort uit lust, *om* zich te verzetten. Het is dus niet overeenkomstig de

werkelijkheid, er een strijd om het gezag in te zien, en daarenboven onvoorzichtig, zulk een vermoeden te uiten.

De paedagogen verschillen in de beantwoording der vraag, of *ieder* verzet *altijd* moet worden gefnuikt. Sommige zouden een gebod, dat bij nader inzien verkeerd bleek te zijn, liever intrekken; andere gaan verder en zouden zelfs sommige geboden, die verdedigbaar waren, willen schorsen, als het bleek, dat zij op *zeer* ernstig verzet stuitten. Ons dunkt, dat het laatste niet dan bij hooge uitzondering zou mogen plaats hebben. Voor het overige is het duidelijk, dat de beantwoording der vraag verschillen zal, naar gelang men gezag *tegenover* of goede verstandhouding *met* het kind — in geval er een keus moet gedaan worden — het hoogste in de opvoeding acht.

Amsterdam. J. JASPERS JR.

E.

Eer, eergevoel, eerzucht. Als men er zich toe zet, het begrip *eer* te definieeren, ontmoet men niet geringe moeilijkheden. Gaat men toch na, in welke gevallen dat woord gebruikt wordt, dan blijkt het alras, dat het in meer dan ééne beteekenis voorkomt. Wel zijn al die beteekenissen onderling verwant, maar het heeft toch groote moeilijkheden in, ze in eene gemeenschappelijke formule samen te vatten. Zegt men bijv. dat men iemand *eer bewijst*, dan drukt men door dat woord *eer* den zedelijken lof uit, welken men aan den aldus geëerde wil toebrengen. *Eer*, zou men dus kunnen zeggen, *is de zedelijke goedkeuring, welke men van zijne medemenschen ontvangt.* In deze beteekenis is *eer* na verwant aan *roem.* Er is echter dit onderscheid, dat de roem meer naar buiten spreekt, meer toegekend wordt aan schitterende daden, die daarenboven met succes bekroond zijn. Men spreekt van eene *roemvolle* overwinning, maar van eene *eervolle* nederlaag. Als Gijsbrecht van Amstel van zijn in het gevecht gesneuvelden broeder getuigt:

„Hij is met krijgsmanseer in 't harrenas gestorven",

dan wil hij te kennen geven, dat zijn broeder wel is waar niet de overwinning heeft behaald, maar dat zijn goede naam als krijgsman toch ongeschonden is gebleven [1]).

In denzelfden zin zegt men van iemand, dat hij met de eene of andere handeling *eer heeft ingelegd*, of dat *tot zijn eer* moet getuigd worden, dat hij in de moeilijkste omstandigheden zich kloekmoedig heeft gedragen, of eindelijk, dat hij een *eervol verleden* achter zich

---

1) Vondel moet dat verschil gevoeld hebben, want hij had eerst, min juist, geschreven: *met vollen roem.*

heeft. *Eer* is dus altijd *zedelijke waardeering* en wel in goedkeurenden zin. De tegenstelling er van is *schande*.

Noemt men echter iemand een *man van eer*, dan wil men daar niet alleen mee zeggen, dat hij door zijne medeburgers *geprezen* wordt, maar dan wil men tevens uitspreken, dat hij zich laat leiden door een verheven beginsel, dat zijn leven aan de hoogste eischen voldoet. Dringt men nog dieper in de beteekenis dier lofspraak door, dan zal men bevinden, dat zij alleen wordt geschonken aan hem, die volgens vaste beginselen handelt; die zijn eigen levensgedrag streng heeft afgebakend en tot geen afwijken daarvan te brengen is. De *eer* wordt zoo iemand niet alleen *geschonken* door zijne medeburgers, maar hij draagt die eer in zich zelven.

Ook indien iemand van zich zelven getuigt, er *eene eer in te stellen*, steeds de waarheid te spreken, dan is het duidelijk, dat hij niet aan anderen overlaat te bepalen, wat hem tot eer zal verstrekken, maar dat hij die bepaling geheel aan zich wenscht te houden, waardoor dus dat woord eene geheel andere beteekenis verkrijgt, dan die wij vooraf hebben leeren kennen.

Zoover brengt ons een nauwlettend achtgeven op het taalgebruik. Laat ons nu trachten, hetzelfde begrip *psychologisch* te verklaren.

De mensch is een gemeenschapswezen. De oud-Bijbelsche uitspraak, dat het *niet goed* is, dat de mensch alleen zij, kan veilig worden versterkt, door te zeggen, dat het hem *onmogelijk* is, alleen te leven. Hoezeer de mensch ook moge streven naar een onafhankelijk oordeel, naar zelfstandige levensbepaling, naar persoonlijke opvatting, hij heeft behoefte aan bijval, aan sympathie. Zelfs aan de hoogste geesten valt het zwaar zich alleen te gevoelen. De profeet Elia voelde zich moedeloos en bad in de woestijn, dat zijne ziel sterven mocht, omdat hij alleen was overgebleven. Toen vertroostte hem zijn God en zeide hem, dat er nog zeven duizend in Israël waren, die zich niet gebogen hadden voor Baäl, noch zijnen mond hadden gekust. De wetenschap, dat anderen met ons leven en met ons strijden, versterkt onzen moed en vernieuwt onze kracht. Er zijn van die koele, onverschillige menschen, die onaandoenlijk zijn voor anderer sympathie, maar in hun isolement ligt geen kracht. Het doet een fijngevoelig mensch pijnlijk aan, dat niet anderen met hem mee gevoelen, niet hunne instemming betuigen met wat hij goed en waar acht, geen belangstelling toonen in hetgeen hij nastreeft. Wat waarlijk goed en edel is, moet door allen als zoodanig worden erkend. Wij hebben behoefte er aan, dat de beweegredenen van ons handelen op hare juiste waarde geschat en gewaardeerd worden. Die behoefte noemen wij ons *eergevoel*.

Nu onderscheide men wel. Die behoefte aan eer is geen motief voor ons handelen, want dan zou de *inhoud* van ons handelen bijzaak zijn. Niet *om* van de menschen gekend te worden, volbrengen wij onzen plicht, maar als *na* de plichtsbetrachting die erkenning uitblijft, bedroeven wij ons. Wiens daden er op gericht zijn, *eer* bij de menschen in te oogsten, die handelt uit eer*zucht*. De eer, waarnaar hij jaagt,

wordt *uiterlijke* eer genoemd, in tegenstelling met de *innerlijke* eer, die het deel is van hem, die zich alleen door zijne eigen overtuiging heeft laten leiden en nu tot de blijde ervaring komt, dat zijne handelwijze openlijke of stille instemming vindt.

Eer*gevoel* en eer*zucht* verschillen dus niet alleen, wat het laatste deel der samenstelling betreft, maar er is ook onderscheid in de *eer*, die in beide wordt genoemd. De eerzucht is eene verbazende macht in de wereld. Menig leven is door haar verwoest en verteerd, maar ook is er veel goeds in de maatschappij door haar tot stand gebracht. Toch blijft ons zedelijk oordeel onveranderd: de eerzucht moge veel goeds en groots hebben gesticht, zelve is zij noch goed, noch groot.

Wij hadden tot nog toe alleen de *persoonlijke* eer op het oog, waarop iederen mensch voor zich zelf aanspraak mag maken, maar men spreekt ook van *collectieve* eer. Eene bepaalde klasse van menschen, die onderling nauw verbonden zijn en door gelijkheid van maatschappelijken stand of levensopvatting zich kenmerken, kan als zoodanig een goeden naam hebben op te houden en alles doen, om naar het behoud daarvan te streven. Wij hebben reeds gewag gemaakt van *krijgsmanseer*, die tot deze categorie kan gebracht worden. Zoo kan men van studenteneer spreken even goed als van de eer eener school, eener klasse zelfs. Hier zijn somwijlen geschreven, maar meestal ongeschreven wetten en zeden te eerbiedigen. Dat hier het gevaar voor de hand ligt, dat men meer op het uiterlijk dan op het innerlijk karakter der eer zal acht geven, zal na het bovenstaande gemakkelijk ingezien worden. Van de *militaire eer* is dat dikwijls door sprekende voorbeelden aangetoond.

De paedagogische gevolgtrekkingen, welke uit het bovenstaande vallen af te leiden, liggen voor de hand. Het *eergevoel* moet aangekweekt, de *eerzucht* bestreden worden. Reeds in de huiselijke opvoeding is er tot beide overvloedige aanleiding. Het goede moet opgemerkt en gewaardeerd worden. Het is in den regel van weinig beteekenis in ons oog, wat kleine kinderen tot stand brengen, maar dat mag onze maatstaf bij de beoordeeling niet zijn. Zoodra wij merken, dat onze kinderen hunne krachten hebben ingespannen en een voorgesteld doel hebben bereikt, mogen wij van onze ingenomenheid blijk geven. Toch zij men spaarzaam in zijne loftuitingen, opdat de kinderen de waarde van de daad niet afmeten naar den hun geschonken lof. Maar vooral beperke men de objecten van het eergevoel tot hetgeen werkelijk van de kinderlijke inspanning afhankelijk is en dus alleen zedelijke waarde heeft. Niet, dat het mooiere kleeren aanheeft, maar dat het zich meer bevlijtigt, die helder en rein te houden, dat mag het eene kind boven het andere doen onderscheiden. Welgestelde ouders zullen ook omgang met armere kinderen eer aanmoedigen dan tegengaan, om reeds vroeg hun kind er aan te wennen, de waarde van een mensch niet naar zijne bezittingen af te meten. Komt het kind van school thuis en blijkt het uit zijn „rapport”, dat het minder goede vorderingen heeft gemaakt, dan geve men het geen harde verwijten, vooral dan niet, als

men weet, dat de oorzaak niet ligt in gemis aan vlijt of goed gedrag. Op school zelf zal toch de inspanning en de plichtsbetrachting ook het hoogst zijn gesteld. Hier staat de onderwijzer meer dan eens voor eene groote moeilijkheid. Hij mag zijne vlugge leerlingen niet afvallen; hij mag zich niet houden, alsof de minder vlugge eigenlijk beter werk hebben verricht dan de eerste en toch moet hij de laatste meer prijzen, omdat zij meer behoefte aan zedelijken steun hebben, dan die bevoorrechten, die alle moeilijkheden al spelende te boven komen. Laat dan ook het vlugge verstand als eene gave worden gewaardeerd, eene gave, die verplichtingen oplegt. Alle minachtend neerzien op minder begaafden worde streng gegispt en vooral wachte de onderwijzer zich voor ieder spottend woord, dat zoo licht hem grieven kan, die gegeven heeft wat hij kon, al was het maar weinig.

Op onze scholen heeft de prikkeling der eerzucht geene aanmerkelijke hoogte bereikt. De ijdelheidsvertooningen op Fransche en Belgische scholen, waar na afloop van iederen cursus de beste leerling wordt bekroond en waar de ouders niet weinig trotsch zijn op zulk een gelauwerd kind, kennen wij hier gelukkig niet. Alleen de rangcijfers zijn hier en daar nog over en wij zouden wenschen, dat ook deze werden afgeschaft. Van de drie of vier hoogste leerlingen prikkelen zij de eer*zucht* en van de laagste helft der klasse dooven zij zelfs het eer*gevoel* uit. Ieder leerling heeft het recht, alleen met zich zelven vergeleken te worden; met ons klassikaal onderwijs moeten wij eene individueele behandeling van iederen leerling trachten te verbinden. Wat komt het er op aan, wie n°. 1 of n°. 2 is, iedereen doe zijn plicht en daarmee is alles gezegd.

Wij hebben in de eerste helft van dit artikel over het collectief eergevoel gesproken en wij willen er nu nog even op wijzen, hoe daarvan, meer dan op onze Nederlandsche scholen geschiedt, een paedagogisch gebruik zou kunnen worden gemaakt. De leerlingen van eene bepaalde school, van eene klasse zelfs in die school, moeten zich in zekeren zin solidair gevoelen. Er kan iets van een goeden corpsgeest onder de leerlingen eener zelfde inrichting worden aangekweekt. Daarvoor zal het echter noodig zijn, dat de eenheid der school duidelijk naar buiten spreekt. Wij denken hier meer aan scholen voor voortgezet onderwijs, waar de leerlingen dus de eerste kinderjaren te boven zijn. In sommige Duitsche steden dragen de leerlingen eener zelfde school een onderscheidend kenmerk — een pet van bepaalde kleur bijv. — waardoor reeds eenigermate die eenheid wordt uitgedrukt. Jaarlijksche of halfjaarlijksche samenkomsten, waar alle leerlingen bijeen zijn, kunnen dien band versterken, terwijl aan het hoofd der inrichting zooveel gezag moet worden geschonken, dat hij als de vertegenwoordiger van de school gelden kan. Zulk eene school kan eergevoel kweeken onder de jongens. Wat jongens op dien leeftijd toch bovenal noodig hebben, is een zeker gevoel van ridderlijkheid, een diepe afkeer van al wat laag is en gemeen, en het zijn juist die gevoelens, welke door opwekking van het eergevoel het eerst worden aangekweekt en het best worden onderhouden.

Egoïsme. Wij zouden liever een zuiver Nederlandsch woord aan het hoofd van dit artikel geplaatst hebben, maar wij hebben er in onze taal geen enkel, dat juist denzelfden inhoud heeft als het woord egoïsme. Men heeft slechts de keus tusschen *eigenliefde* en *zelfzucht*, maar in beide treedt het element van zelfbewustzijn te duidelijk op den voorgrond, en wij wilden hier niet handelen over de welbewuste zelfzuchtige neigingen van den volwassen mensch, maar over de bij alle normale kinderen voorkomende natuurdrift, waardoor zij alleen aan zich zelf denken en voor de wenschen en belangen van anderen geen oog hebben. Men kan van dat egoïsme veel kwaad spreken, maar men zal toch moeten toegeven, dat juist daarin het eigenaardig kinderlijke zich het sterkst openbaart. Op later leeftijd leert men, ook aan anderer belangen te denken, maar het leven voor zich zelf, de behartiging zijner eigen belangen, zal de mensch nooit zonder schade voor zich en voor de samenleving kunnen noch mogen opgeven. Zeker kan onderdrukking van eigen begeerten, zelfverloochening, in het menschelijk leven eene belangrijke plaats innemen, maar zelfvernietiging is geen deugd; integendeel waar zij ooit mocht voorkomen, is zij eene ondeugd, of althans eene ziekelijke afwijking. Men zou waarlijk sommigen menschen mogen toewenschen, dat zij wat meer met zich zelven en wat minder met anderen zich bemoeiden, indien in den regel niet bleek, dat ook die bemoeizucht in eigenliefde haar oorsprong had.

Maar wij zouden spreken over het egoïsme van het kind. In een goed huisgezin wordt aan de kinderen veel zorg en liefde gewijd. Veel wordt er gedaan, veel ook nagelaten ter wille der kinderen. Dat maakt, dat de kinderen zich onbewust het middelpunt gevoelen, waar geheel het huislijk leven om draait. Zelf kunnen zij nog maar weinig doen, om in hunne behoeften te voorzien. In alles moeten zij geholpen worden; als de moeder afwezig is, voelt het kind zich ongelukkig. Daarenboven zijn zijne zinnelijke begeerten sterk. Het heeft nog niet geleerd, eene moeilijkheid te verdragen, in het onvermijdelijke te berusten. Als het niet op tijd zijn eten of drinken krijgt, geeft het dra zijn ongeduld op nadrukkelijke wijze te kennen. Zijne behoeften moeten bevredigd worden; aan hem moet voortdurend alle zorg worden besteed. Hier is nog geen ondeugd, maar hier is wel alle gevaar, dat er eene ondeugd uit groeien zal. Gelukkig, dat ook in het kind zelve de elementen voorhanden zijn, om het gevaar te keeren. Die behoudende macht is het evenzeer natuurlijke gevoel van sympathie, van genegenheid, van liefde. Als moeder lacht, lacht het kind mee; als zij het donker en strak aanziet, begint het te schreien. Die genegenheid zal het egoïsme moeten breidelen. Laat vrij in den beginne de „zedelijkheid” van het kind door niets anders gedreven worden, dan door de begeerte, door zijne ouders geliefkoosd te worden, of hunne straffende blikken te ontgaan, in dat streven ligt reeds de kiem van een hooger beginsel. De liefde zal het egoïsme niet overwinnen — dat zou niet kunnen en niet mogen — maar zij zal de grenzen bepalen, waartusschen het blijven moet.

In de laatste opmerking ligt een vingerwijzing naar de beste op-

voedkundige behandeling van het kinderlijk egoïsme. Te toornen over wat zoo natuurlijk en in zich zelve zoo noodzakelijk is, baat niet. Slechts indirecte bestrijding kan helpen. Indien het kind zooveel genegenheid voor zijne huisgenooten gevoelt, dat het iets van eigen lust kan prijs geven, om zich gelukkig te gevoelen in het geluk van anderen, dan is het pleit gewonnen. Maar men hebbe geduld en eische niet van een driejarig kind wat het, dubbel zoo oud, nog nauwelijks zou kunnnen geven. Er zijn ondertusschen nog indirecte hulpmiddelen, die het aangeboren egoïsmus schade kunnen toebrengen. Laat het kind zoo vroeg mogelijk er aan gewend worden, dat ook anderen rechten hebben, die eerbiediging eischen. Als moeder wat uitdeelt, al is het nog zoo weinig, moeten allen er in deelen. Misschien mag dat geen regel zonder uitzondering zijn, maar regel moet het toch wezen. Hoe goed is het, als het kind niet het eenig kind is in het gezin! Om meer dan één reden. In de eerste plaats wordt dan niet alle aandacht aan dat eene kind besteed; de oudste moet wel eens zich zelf helpen en daarenboven moet het de genietingen leeren deelen met anderen. Uit het oogpunt van zedelijke opvoeding is het zonder twijfel voor de kinderen een groote zegen, in groote gezinnen te worden opgevoed. De oudere kinderen gevoelen zich langzaam groot worden ten opzichte van de jongere broertjes en zusjes en leeren daardoor toegevendheid en welwillendheid.

Overdreven zorg van de zijde der ouders kan ook veel kwaad doen. Er zijn gezinnen, waar de kleine kinderen zoozeer het huis regeeren, dat er voor de ouders geen enkel oogenblik overschiet, om andere belangen te behartigen. Dan wordt het kinderlijk egoïsme tot eene ondragelijke — en voor wie daar buiten staan, eene belachelijke — tyrannie. Zoo vroeg, als het maar eenigszins mogelijk is, moeten de kinderen ondervinden, dat er nog andere dingen zijn, die de aandacht van ouderen waard zijn, dan hunne kleine en oogenblikkelijke belangen. Indien hun dat op zachten, maar vasten toon aan het verstand wordt gebracht, zal het niet lang duren, of zij schikken zich in het onvermijdelijke.

Één gevaar bestaat er in groote gezinnen, dit namelijk, dat er onder de kinderen, die weinig in leeftijd verschillen, nijd en afgunst gemakkelijk wortel schieten. Daar zal, naast de liefde, het *recht* duidelijk moeten spreken. Geen kinderen mogen boven anderen worden voorgetrokken, maar ook mag niet het geloof geduld worden, dat dit geschiedt, als er geen grond voor aanwezig is. De gunsten mogen niet op een goudschaaltje worden afgewogen, uit vrees, dat de een meer zal krijgen dan de ander.

Werken verstandige en liefdevolle ouders alzoo het veldwinnen der egoïstische neigingen tegen, noch machtiger kan de hulp zijn, die eene goed ingerichte school het huisgezin verleenen kan. Menig bedorven kindje kan op school weer eenigszins te recht komen en vele ouders, die zoo groote — en niet in alle opzichten onbillijke — vrees hebben voor de nadeelige gevolgen van den omgang met vele minder zorgvuldig opgevoede kinderen, kunnen zich troosten met de gedachte,

dat, indien de school en de klasse goed geleid worden, het voordeel in zedelijk opzicht verre opweegt tegen mogelijke nadeelen. Hoe ruimer de gedachtenkring van het kind wordt en hoe veelvuldiger de objecten zijner belangstelling, des te meer zal het egoïsme zijne schadelijke kanten verliezen.

Maar de school, die zooveel goeds zou kunnen doen, kan het kwaad verergeren en werkt inderdaad dikwijls in verkeerde richting. Wij denken aan den onzaligen wedijver, die wel meest op onze scholen is afgeschaft, maar toch nog hier en daar voorkomt. Daar worden de gelukkig begaafde kinderen als renpaarden tegenover elkander afgericht en niet de lust om te leeren, maar de zucht om n⁰. 1 te zijn, is daar de drijfveer tot inspanning. Daar ontvangt het egoïsme opnieuw voedsel en worden alle voordeelen prijsgegeven, die anders van een gezellig en opwekkend samenwerken zouden kunnen uitgaan.

Ende (Adriaan van den) (1768—1846). Niemand heeft in het begin der 19e eeuw grooter en langduriger invloed geoefend op de regeling en uitbreiding van het lager onderwijs in Nederland en tevens op de verbetering er van in België, dan Adriaan van den Ende.

Deze verdienstelijke man werd 11 October 1786 te Delft uit welgestelde ouders geboren. In zijne woonplaats en vervolgens op de universiteiten te Leiden en te Utrecht genoot hij eene geleerde opvoeding. Na het volbrengen zijner studiën werd hij in 1792 predikant te Roosendaal op de Veluwe; baron Torck had als heer der plaats het collatie-recht. Met den Arnhemschen kerkleeraar A. v. d. Berg in kennis gekomen, werd hij weldra lid en medeoprichter van het Natuur- en Letterkundig Genootschap „Prodesse conamur", waaraan hij zijne volgende wetenschappelijke carrière te danken had. Wegens de staatkundige beroering in ons vaderland vergezelde hij den heer van Roosendaal in den winter van 1794 op 1795 naar diens heerlijkheid Petkum in Oost-Friesland. Daar werd hij bekend met de eerst kortelings in Pruisen aangevangen particuliere bemoeiingen ter verbetering der lagere scholen en met de geschriften van den domheer Von Rochow e. a. Al die werkjes kocht hij aan om er voordeel mede te doen voor de gemeenteschool te Roosendaal; hij bereikte er echter het gewenschte doel niet mede, „uithoofde van de volslagen ongeschiktheid van den onderwijzer" [1]). In 1797 werd Van den Ende te Voorschoten beroepen en daar 6 Augustus bevestigd: „maar nauwelijks had hij zich aan zijne nieuwe standplaats gewend, of de borstkwaal, waarvan hij vroeger ontrustende teekenen had bespeurd, openbaarde zich weder door herhaalde en hevige bloedspuwingen" [2]), welke hem in Maart 1798 noodzaakten den predikdienst geheel op te geven. Tot herstel zijner ge-

1) „Bericht aangaande Adriaan van den Ende" door J. Clarisse en J. Teissèdre l'Ange 1846. Beide vrienden van Van den Ende gaven na diens dood zijne „Geschiedkundige schets van Neerlands schoolwetgeving met aanteekeningen en bijlagen" in het licht.

2) Zie Noot 1.

zondheid vestigde hij zich eerst te Delft en twee en een half jaar daarna te Haarlem. In Delft hield hij zich onledig met het geven van recensies in de Kunst- en Letterbode, het vertalen van een paar Engelsche geschriften, het gedeeltelijk opleiden van twee aankomende jongelingen tot de akademie en het examineeren van sollicitanten naar schoolonderwijzersplaatsen in de nabuurschap. Dit laatste geschiedde op verzoek van den beroemden J. H. van der Palm, die in April 1799 Agent van Nationale opvoeding was geworden en de grondlegger der Nederlandsche schoolwetgeving werd.

Van der Palm verbond hem bij resolutie van 1 October 1800 nauwer aan zijn persoon, door hem te benoemen tot zijn amanuensis. Bij die resolutie wordt Van den Ende „verzocht en gequalificeerd zich ten behoeve van het Agentschap bezig te houden met het onderzoek en de nasporing van alles, wat tot verbetering van het schoolwezen betrekking heeft; deswegens zoodanige communicatien en voorstellen te doen, als hij na gedane recherche noodig of dienstig zal oordeelen; voorts over alle stukken en pointen, het schoolwezen betreffende, welke door den Agent aan hem ter bewerking worden aanbevolen, beredeneerde voordrachten aan denzelven in te dienen, en eindelijk aan het Agentschap alle zoodanige diensten in tijd en wijle te bewijzen, als met het boven gementioneerd oogmerk overeenkomen" [1]).

De aanstelling van Van den Ende in 1801 tot curator der Latijnsche scholen te Haarlem, waarmede het opzicht over de lagere scholen aldaar was verbonden, gaf hem ruimer blik op het schoolwezen en vormde hem almede voor de belangrijke betrekkingen, die hem in het vervolg van zijn leven werden opgedragen. Toen het Agentschap na de nieuwe staatsomwenteling van 1801 overging op den Raad van Binnenlandsche Zaken, bleef hij provisioneel in zijne betrekking en werd hij tevens bij besluit van 31 December 1802 „geëngageerd tot het opstellen van een Handboek voor de onderwijzers in de openbare lagere scholen" [1]). Dit Handboek werd reeds in 1803 uitgegeven onder den algemeenen titel: „Handboek voor de onderwijzers op de openbare lagere scholen binnen het Bataafsche Gemeenebest. Vervaardigd op last van den Agent van Nationale opvoeding. Eerste deel, te Amsterdam bij Pieter den Hengst, 1803." Het bevat 488 blz. in 8^{0} en heeft den volgenden inhoud: *Inleiding* I Noodzakelijkheid van onderwijs in de jeugd; II Zorg van den Staat voor het openbaar lager schoolwezen; III Oogmerk en verdeeling van dit werk. *Eerste deel.* Algemeene grondbeginselen betreffende het openbaar lager schoolwezen; I Over het openbaar lager schoolwezen zelf; II Eenige aanmerkingen betreffende de verbetering van het openbaar lager schoolwezen. *Tweede deel.* Gebreken in het openbaar schoolwezen. Eerste hoofdstuk. Over de Onderwijzers. Tweede hoofdstuk. Over de onderwerpen des onderrichts. Derde hoofdstuk. Over de schoolboeken. Vierde hoofdstuk. Over de leerwijze. Vijfde hoofdstuk. Over de bedoelingen van het openbaar

[1]) Zie Noot 1 op blz. 266.

lager schoolwezen. Zesde hoofdstuk. Over schoolorde, schoolinrichting en schoolwetten. Zevende hoofdstuk. Over de schoolvertrekken en zorg voor de gezondheid der scholieren. Achtste hoofdstuk. Over de medewerking der ouders. Negende hoofdstuk. Over het opzicht over de openbare lagere scholen. De bedoeling van den schrijver was nog een tweede niet minder veel omvattend boekdeel te leveren, dat *stellige* voorschriften zou behelzen. Daarvoor was zeer veel opgezameld en vooruit bewerkt; doch hij kwam, wegens gebrek aan tijd en rust, er niet toe en misschien ook gevoelde hij zijn gemis aan practische bedrevenheid. Hoe dit zij, „voor de vrije ontwikkeling van ons onderwijs is het waarschijnlijk een zegen geweest, dat wij verschoond bleven van eene officiëele methode" [1]). Men wane echter niet, dat Van den Ende een onvolledig werk heeft geleverd: de nauwgezette man zorgde wel, „dat de onderwerpen, die behandeld moesten worden, zoo volkomen, als hem mogelijk was, werden bearbeid" [2]). Daarom blijft dat oorspronkelijk Nederlandsch geschrift van groote beteekenis voor de geschiedenis van ons nationaal onderwijs; 't is een klassiek werk.

Met de verandering van het Staatsbestuur in 1805, onder het Raadpensionarisschap van Rutger Jan Schimmelpenninck, werd de Raad van Binnenlandsche Zaken opgeheven. Het onderwijs ging toen over op den Secretaris van Staat voor de Binnenlandsche Zaken, Mr. Hendrik van Stralen, die Van den Ende als amanuensis bleef erkennen en hem aanschreef, hem te dienen van consideratiën en advijs, om eene geregelde invoering der schoolwet van 1803 te bevorderen en de daarin noodige veranderingen op te geven. De Amanuensis ontwierp nu op den grondslag der 2e schoolwet een nieuw Reglement voor het Lager Schoolwezen en onderwijs binnen de Bataafsche republiek, alsmede nieuwe Verordeningen op het afnemen en afleggen der examens van de onderwijzers. Hij ging daarbij te rade met zijne gemaakte aanteekeningen en met de ontvangen bedenkingen en bezwaren der Departementale Besturen en Schoolbesturen. Zijne ontwerpen droegen de goedkeuring van den Secretaris van Staat weg, die ze den Raadpensionaris aanbood, waarna ze met kleine wijziging in openbare behandeling kwamen. Zoo ontstond de 3e Schoolwet van 3 April 1806, waarvan dus Van den Ende de voornaamste ontwerper was. Die schoolwetgeving, „welke het voorbeeld aan alle Staten van Europa gegeven heeft" [3]) en ruim eene halve eeuw ons volksonderwijs ten goede kwam, bestond uit de „*Wet* voor het Lagere Schoolwezen en Onderwijs in de Bataafsche Republiek, bevattende 16 artikelen, benevens drie Bijlagen: A *Reglement* voor het Lager Schoolwezen en Onderwijs binnen de Bataafsche Republiek, met 31 artikelen; B *Verordeningen* op het afnemen en afleggen der Examens van degenen, welke Lager onderwijs begeeren

---

1) J. Versluys, Geschiedenis van de Opvoeding en het Onderwijs vooral in Nederland. 4e gedeelte. De 19e eeuw 1879.

2) Zie Noot 1 op blz. 266.

3) P. K. Görlitz. Geschiedkundig overzicht van het Lager onderwijs in Nederland. 1849.

te geven in de Bataafsche Republiek, met 21 artikelen; C *Instructie* voor de Schoolopzieners en Commissiën van Onderwijs in de respectieve Departementen der Bataafsche Republiek, met 7 artikelen en einde. *Algemeene Schoolorde* voor de lagere scholen binnen de Bataafsche Republiek, met 13 artikelen. De *Algemeene Boekenlijst*, voorgeschreven in Art. 24 van Bijlage A, werd wel in 1806 begonnen, doch kwam eerst in 1810 door behulp van P. J. Prinsen, destijds onderwijzer der Departementsschool te Haarlem, tot stand; ze is te vinden in de „Bijdragen betrekkelijk den staat en de verbetering van het Schoolwezen." De Boekenlijst bevat 7 rubrieken, waarvan de 5 eerste als hoofdzaak werden aangegeven. Men had nl. *a.* boeken voor de eerste of onderste klasse; *b.* id. voor de tweede of middelste klasse; *c.* id. voor de derde of hoogste klasse; *d.* id. ten gebruike der onderwijzers, om er soms uit voor te lezen; *e.* voorschriften, gezangen en gebeden; *f.* boeken voor prijzen en *g.* id. voor onderwijzers, om zich zelf te oefenen. In 1816 verscheen eene nieuwe, bijgewerkte uitgave. Intusschen „men heeft nooit streng de hand gehouden aan de bepaling betreffende de keuze der boeken"[1]).

Met de voorbereiding en uitvoering der Schoolwet van 1806 staat in nauw verband de benoeming van Van den Ende als Commissaris tot de Zaken van het lagere schoolwezen binnen het Bataafsche gemeenebest bij staatsbesluit van 29 October 1805, welke aanstelling op voordracht van Van Stralen door den Raadpensionaris geschiedde. Onder Lodewijk Napoleon werd hij in Februari 1808 tot Inspecteur van het Lager schoolwezen en onderwijs benoemd en daarenboven in het begin van 1809 met het toezicht op de Latijnsche scholen belast. Tijdens de inlijving bij Frankrijk, terwijl de Schoolwet van 1806 ongeschonden bleef, werd hij in April 1812 tot Inspecteur-generaal van de Keizerlijke Universiteit aangesteld. Na de heuglijke omwenteling van 1813 werd Van den Ende Commissaris voor de Zaken van het publiek onderwijs en in 1814 Commissaris voor de Zaken van het middelbaar en lager onderwijs. De Latijnsche scholen, bij besluit van 2 Augustus 1815 als de eerste trap van het hooger onderwijs beschouwd, werden in 1816 aan zijn beheer onttrokken en onder den afzonderlijken Inspecteur H. Wijnbeek gesteld. Daarentegen namen zijne werkzaamheden in België aanmerkelijk toe, waarom koning Willem I hem 29 Augustus 1817 den titel verleende van Hoofdinspecteur van het middelbaar en lager onderwijs, welke betrekking hij met gezegend gevolg tot hare opheffing op 1 Januari 1833 bekleedde. Als ambteloos burger sleet hij zijne verdere levensjaren in bedrijvige rust eerst te Haarlem en na den dood zijner waardige gade in 1836 te Warnsveld op den huize Geessink, waar hij Zondagavond 28 Juni 1846 welgemoed overleed.

Zijne groote verdiensten zijn meermalen erkend. Vele binnen- en buitenlandsche genootschappen en maatschappijen vereerden hem het lidmaatschap; het Nederl. Onderw. genootschap benoemde hem tot lid

---

[1]) Zie Noot 1 op blz. 268.

van verdienste en de Regeering schonk hem de ridderorde van den Nederlandschen Leeuw. Veelzeggend is ook het geschenk van een fraaien zilveren inktkoker met het volgend opschrift: „Aan Adriaan van den Ende, die van den aanvang dezer eeuw tot aan het einde van het afgeloopen jaar, in Nederland het lager onderwijs regelde, uitbreidde, vestigde, in België uit het niet te voorschijn riep, zóo dat domheid en geweld het niet geheel konden vermeesteren; door de Provinciale Commissie in Noord-Holland den 16 Juli 1833 uit dankbaarheid, achting, vriendschap". Merkwaardig is daarbij na zijn verscheiden het getuigenis uit België. „Wij hadden destijds (vóór 1815) in België noch wettig stelsel, noch redelijke methodes, noch schoolgebouwen, noch ambtenaren, aan welke het toezicht op het Lager onderwijs was opgedragen; wij hadden de onwetendheid en de verdierlijking der lagere volksklassen, de zorgeloosheid van het Gouvernement en van de verschillende autoriteiten omtrent alles, wat de volksopvoeding betreft, met één woord, wij hadden niets! Indien wij ons niet meer in dien nietswaardigen toestand bevinden, 't is aan de Nederlandsche wetgeving, of liever, 't is aan den heer Van den Ende, dat wij die onschatbare weldaad verschuldigd zijn"[1]).

De edele man verdiende die hulde voor zijn werkzaam aandeel in de vestiging van het vaderlandsch schoolwezen. Zijne laatste oogenblikken en krachten waren er nog aan toegewijd, gelijk de „Geschiedkundige schets van Neerlands Schoolwetgeving kan getuigen, welke zijne vrienden en hoogschatters als eene hun altijd dierbare erflating van zijne hand hebben ontvangen"[2]).

Krommenie. A. VAN DER PLAATS.

Erfelijkheid. De appel valt niet ver van den stam. Ziedaar den vorm, waarin de volkswijsheid de theorie der erfelijkheid kleedt. Al is een spreekwoord nu niet altijd een waar woord, het heeft toch dit onmiskenbare voordeel, dat het niet in der haast is ontstaan, dat het niet een van die geniale gedachten uitdrukt, die even spoedig vergeten worden, als zij gevonden zijn, maar dat het integendeel de uitkomst is van eene eeuwenlange ervaring. Daartegenover staat echter als groot nadeel, dat die ervaring, al is haar ouderdom nog zoo eerwaardig, alle critisch karakter mist. De niet-wetenschappelijke mensch is spoedig tevreden. Hij wordt getroffen door enkele sterk sprekende voorbeelden van groote gelijkheid tusschen vader en zoon, maakt zich nu niet moeilijk met de vraag, op hoeveel individuen die gelijkheid voorkomt, maar is dadelijk gereed met den algemeenen regel, dat lichamelijke eigenschappen van ouders op kinderen overerven. „Men leest toch geen vijgen van doornen, noch druiven van distelen."

Vooral in de laatste helft der negentiende eeuw groeide het geloof

---

[1]) Uit een opstel over „Adriaan van den Ende", voorkomende in het Belgische Journal des Instituteurs primaires, Nov. 1847.

[2]) Zie Noot 3 op blz. 268.

aan de macht der erfelijkheid, onder den invloed van Darwins theorieën, met buitengewone weligheid op. Niet zoozeer bij de wetenschappelijk geschoolde mannen, die de grenzen van iedere theorie steeds in het oog houden, maar bij het half- en kwartgeleerde publiek, dat altijd de neiging heeft, de voorbijgangers voorbij te streven en voor hetwelk nu weldra ook de laatste moeilijkheid was opgelost en het einde der wereldverklaring nabij scheen. Hoe geheel verschillend was dit geloof van dat, 'twelk de laatste helft der achttiende eeuw kenmerkte, toen men alle raadselen meende te hebben opgelost door juist het tegenovergestelde aan te nemen en allen menschen dezelfde oorspronkelijke voortreffelijkheid toekende, die alleen door slechte opvoeding kon worden onderdrukt.

Toen bij het erfelijkheidsgeloof zich nog deterministische overwegingen kwamen voegen, die gemakkelijk eene fatalistische kleur kregen, toen lag het voor de hand, den invloed der opvoeding gering te schatten of zelfs te ontkennen. Zooals de boomen in het bosch groeien, aan onverbiddelijke natuurwetten onderworpen, zoo groeiden ook de menschen naast elkander, voortbrengselen der natuur, beide: boomen en menschen.

De eerste roes, door dit alles-weten verwekt, raakt langzaam over en zoo kan het goed zijn, te vernemen, wat eene nuchtere wetenschappelijke beschouwing omtrent het vraagstuk der erfelijkheid leert.

Het laat geen twijfel over, of in de erfelijkheid spreekt zich eene natuurwet uit. Het zou waarlijk verwondering baren, als het niet zoo was. Dat uit zwakke ouders geene sterke kinderen voortkomen, is evenmin verwonderlijk als dat kinderen in het algemeen op hunne ouders gelijken. Maar de vraag is, hoe ver individueele eigenaardigheden van de ouders op de kinderen overerven. Hieromtrent nu heerscht bij lange na de zekerheid niet meer, die men vroeger bezat. De vraag, of verworven eigenschappen erfelijk zijn, houdt de biologen nog voortdurend bezig; allerlei verschil van gevoelen treft men onder hen aan en allerlei hypothesen strijden met elkander om den voorrang. De besnijdenis, die eeuwen lang op Joodsche knapen is toegepast, vertoont nog niet de minste erfelijkheid. Darwin verhaalt van 20 000 zaailingen van een treuresch, waarvan geen enkel de neerhangende takken en blaren van den moederboom had. Daartegenover staan weer andere ervaringen, zooals van eenoorige konijnen, die eene geheele op dezelfde wijze verminkte generatie voorbrachten. Dat infectie-ziekten, zooals tuberculose, overerfelijk zou zijn, wordt onder de medici meer betwijfeld dan geloofd. Zoo hebben ook doofstomme ouders slechts bij uitzondering doofstomme kinderen. Gewis zijn er lichamelijke eigenschappen, die eene sterke neiging vertoonen, zich in verschillende opeenvolgende geslachten te handhaven, maar welke de kenmerken dier eigenschappen zijn en waardoor zij dus zich onderscheiden van andere, die niet, of alleen bij uitzondering overerfelijk zijn, dat is een biologisch vraagstuk, dat nog geene oplossing heeft gevonden.

Gaan wij van de lichamelijke tot de geestelijke eigenschappen over, dan bevinden wij ons nog veel meer op het terrein der gissingen. De

erfelijkheid van verstandelijke en zedelijke vermogens is zeer moeilijk na te gaan, voornamelijk, omdat de waarnemingen zoo langen tijd eischen, dat één menschenleeftijd er niet voldoende voor is. In het bekende werk van Ribot: *L'hérédité psychologique* word wel een groot aantal voorbeelden gegeven, welke die erfelijkheid buiten twijfel moeten stellen, maar in de eerste plaats zal men gemakkelijk opmerken, dat deze schrijver buitengewoon spoedig tevreden is met het „bewijs", dat hij levert en dat hij in de tweede plaats bijna uitsluitend spreekt over de sterk naar voren tredende eigenschappen, die aan den eenen kant het *genie* vormen en aan den anderen kant *stompzinnigheid* veroorzaken, maar zich zoo goed als niet bezig houdt met de daartusschen liggende gevallen, die toch de overgroote meerderheid vormen en het geleverde bewijs eerst voldoende kracht zouden geven. Er is geene enkele geestelijke eigenschap te noemen, waarvan de erfelijkheid in zulk een groot aantal gevallen is aangetoond, dat men haar algemeene geldigheid mag toeschrijven. 't Is bijv. niet moeilijk aan te toonen, dat drankzucht groote hereditaire kracht heeft, maar het kan niemand, die in de wereld heeft rondgekeken, onbekend zijn, dat ook de uitzonderingen groot in aantal zijn. 't Is met tal van voorbeelden te staven, dat een bepaald handschrift soms kenmerkend is voor verschillende leden eener zelfde familie, maar het lijkt er niet naar, dat die waarneming algemeen zou mogen heeten. In het reeds genoemde werk van Ribot wordt eene paragraaf gewijd aan „les métamorphoses de l'hérédité" en daarin wordt aangetoond, hoe eene bepaalde eigenschap andere bepaalde eigenschappen tot erfgenamen kan hebben; zoo kan drankzucht der ouders bij de kinderen idiotie opwekken. Friedrich Wilhelm van Pruisen leed aan eene soort van waanzin. Hij was bovenmate drankzuchtig, exentriek, trachtte meermalen zich van het leven te brengen en verviel eindelijk in diepe zwaarmoedigheid. Toch was hij de vader van Frederik den Grooten.

De huidige stand van het erfelijkheids-vraagstuk mag er in geenen deele toe leiden, aan de opvoeding hare hooge beteekenis te ontnemen. Zeker, de achttiendeeuwsche illusie, dat van iederen mensch alles is te maken, is reeds lang door ons prijs gegeven, maar de pessimistische beschouwing, alsof de opvoeding onmachtig ware, te veranderen wat eenmaal erfelijk gegeven is, heeft evenmin reden van bestaan. De ondervinding schijnt wel afdoende te leeren, dat genieën of zelfs buitengewone talenten niet kunnen gekweekt worden. Wat in den mensch gegeven is aan geestelijke kracht kan misschien niet belangrijk worden vermeerderd, evenmin als waarschijnlijk in de richting dier kracht groote verandering kan worden gebracht. Maar dezelfde aanleg of *dispositie* kan toch op zeer verschillende wijze worden ontwikkeld. Het moge waar zijn, dat psychologisch gesproken *genie* en *waanzin* verwante begrippen zijn, 't is noch voor den enkelen mensch, noch voor de menschheid van ondergeschikte beteekenis, of een gegeven dispositie tot genie of tot waanzinnigheid zich zal ontwikkelen. De metamorphose der erfelijkheid geeft ons recht te verwachten, dat nog andere, dan die uiterste geestesgesteldheden uit elkander kunnen voort-

vloeien. In dezelfde lijn liggen zoowel zedelijk goede als afkeurenswaardige eigenschappen. Zoo goed als een mooi en een leelijk aangezicht op elkander kunnen lijken, zoo goed kan dezelfde zedelijke grondtrek in verschillende geestelijke physionomieën terug te vinden zijn. Zoo behoeft het kind van misdadige ouders volstrekt niet tot misdaad te vervallen en behoeven dus de pogingen, om misdadige kinderen door eene gepaste opvoeding voor de samenleving tot bruikbare menschen op te voeden, volstrekt niet vooraf door theoretische beschouwingen tot onvruchtbaarheid te worden gedoemd. Wel kan de leer der erfelijkheid den opvoeder eene waarschuwing aan de hand doen. — Nog al te veel wordt door onverstandige ouders van hunne kinderen geëischt, wat zij nu eenmaal niet geven kunnen en ook wordt door de onderwijzers niet altijd voldoende rekening gehouden met afkomst en aanleg der leerlingen. De opvoeding kan de erfelijkheid bevorderen, waar deze in gewenschte richting gaat, maar ook met succes tegenwerken, waar deze eene verderfelijke strekking heeft. De mensch mag dan al geen ijzer met handen kunnen breken, indien hij gepaste middelen aanwendt, zal hij ook het hardste ijzer kunnen buigen.

Litteratuur: Th. Ribot, *L'hérédité psychologique*, 5e druk. Paris. M. Guyau, *Education et Hérédité*, 5e druk. Paris. Ch. Darwin, *Het variëeren van huisdieren en cultuurplanten*, Ned. Vert. door Dr. H. Hartogh Heys van Zouteveen. Rud. Schäfer, *Die Vererbung*. Dr. J. F. van Bemmelen, *De erfelijkheid van verworven eigenschappen*, 's Gravenhage 1890.

Examens. Onder de technische termen, die in de onderwijskunde voorkomen, is het woord *examen* wel een der meest bekende. Alleen in art. 28 der wet op het lager onderwijs werd bij de wijziging in 1889 dat woord vervangen door *onderzoek*. De beteekenis is daardoor niet in het minst veranderd; in onderwijskundigen zin toch is een examen een onderzoek naar iemands vorderingen in één enkel of in een bepaald aantal kundigheden.

Gaat men na, in welke gevallen examens worden afgenomen, dan komt men tot de volgende onderscheiding:

a. examens, die den geslaagde het recht geven tot het bekleeden van eene bepaalde maatschappelijke betrekking:

b. toelatingsexamens, dienende om te bepalen, of de candidaat de noodige geschiktheid bezit, om toegelaten te worden tot eene inrichting van voortgezet onderwijs;

c. overgangsexamens, die de leerlingen van sommige scholen moeten afleggen, om tot eene hoogere klasse bevorderd te worden;

d. eindexamens, welke de leerlingen, als de leertijd is afgeloopen, aan gymnasia en middelbare scholen moeten ondergaan, om de getuigenis te erlangen, dat zij het onderwijs met vrucht gevolgd hebben.

De twee laatstgenoemde examens worden aan eene bepaalde school

door de onderwijzers dier school afgenomen en dragen daarom den naam van *school*examens in tegenstelling van de onder *a* en *b* genoemde, waarvan het afnemen aan eene bepaalde examencommissie wordt opgedragen. Het groote onderscheid tusschen beide soorten van examens bestaat dus hierin, dat bij de schoolexamens de twee partijen volkomen met elkander bekend zijn, zoodat van de zijde der examinatoren een nader onderzoek eigenlijk overbodig is en het examen meer als prikkel voor ijverige leerlingen moet worden opgevat, terwijl bij de andere categorieën de examinatoren in den regel volkomen onbekend zijn met de candidaten, welker kennis zij te onderzoeken hebben.

Voor zoover de schoolexamens aan de geslaagden geen andere rechten verleenen, dan de school geven kan, bestaat er niet de minste aanleiding, de doelmatigheid er van in twijfel te trekken. Het komt echter ook voor, dat aan bezit van het einddiploma eener onderwijsinrichting bepaalde voorrechten verbonden zijn en in dat geval staan de onderwijzers niet meer belangeloos tegenover de leerlingen, die hunne school hebben afgeloopen. Er is dan ook in vroegere jaren meermalen geklaagd over min edele practijken, die bij die eindexamens zouden zijn toegepast, welke klacht er toe geleid heeft, dat het eindexamen der gymnasia nog wel een schoolexamen gebleven is, maar onder toezicht van rijks-gecommitteerden wordt afgenomen, terwijl het nog onlangs noodig werd geoordeeld, de rechten dier gecommitteerden tegenover het onderwijzend personeel der school aanmerkelijk uit te breiden. Bij de hoogere burgerscholen is van stonde aan een provinciaal eindexamen ingesteld, af te nemen door eene commissie, gekozen uit de aan die scholen werkzame leerkrachten, waarbij echter de opgaven voor het schriftelijk werk geheel buiten medewerking van die commissie worden opgesteld.

Kon men de mogelijkheid van misbruik buiten rekening laten, dan zouden schoolexamens, al ware het onder eene commissie van toezicht, zonder twijfel voor de candidaten het meest verkieslijk zijn. Aan het examen-afleggen voor geheel vreemde personen toch zijn groote bezwaren verbonden, die te meer wegen, waar de examinandi nog kinderen zijn, dus bijv. bij het toelatingsexamen aan hoogere burgerscholen en gymnasia. Vandaar, dat er in de laatste jaren eene beweging ontstaan is, die examens af te schaffen en aan de lagere school het jus promovendi tot de middelbare en hoogere school te verleenen. Dat daar dan niet de misbruiken zouden voorkomen, waarover wij daareven gesproken hebben, mag niet worden beweerd, maar er bestaat een zeer gemakkelijk en afdoend middel, om ze onschadelijk te maken. De toegang tot de inrichtingen van voortgezet onderwijs kon steeds voorwaardelijk worden, d. w. z. die scholen konden het recht aan zich houden, de toegelaten candidaten, welke na ruimen proeftijd bleken niet te voldoen, weder te verwijderen. Om de macht der lagere school niet onbeperkt te laten, zou het toelatingsexamen moeten blijven bestaan voor die leerlingen, welke het bewijs van toelating van het hoofd hunner school niet hadden verkregen, tenzij er nog eenmaal

zulk een voldoend en goed georganiseerd schooltoezicht kome, dat daaraan de eindbeslissing kan worden overgedragen.

Wij wenschen nu nog enkele opmerkingen te maken over de onder *a* genoemde examens. In de onderwijswereld kan men tegen die examens voortdurend allerlei klachten vernemen. In den laatsten tijd echter veranderen die klachten van aard en beteekenis. Was het voorheen niet ongewoon, dat niet-geslaagde candidaten de schuld hunner mislukking op de examen-commissie wierpen, die te hooge eischen stelde, of de examinandi in de war bracht, tegenwoordig hoort men naast deze en dergelijke nimmer ophoudende grieven, steeds luider de meening verkondigen, dat alle examens in zich zelf afkeurenswaard zijn, dat ze misschien als noodzakelijk kwaad moeten geduld worden, maar dat toch allerwege naar beperking moet worden gestreefd. De *examenstudie* moet het veelal misgelden. Scherpe tegenstelling wordt gemaakt tusschen vrije studie, die den geest ontwikkelt, zonder het geheugen te overladen en het gedwongen inpompen en instampen van waardelooze leerstof, die men op een bepaalden dag ter beschikking moet hebben, maar die men zoo spoedig mogelijk weer vergeet, als het examen achter den rug is. Mede onder den invloed van dergelijke beschouwingen neemt hier en daar onder de lagere onderwijzers de lust af, zich voor het examen voor de hoofdonderwijzersacte voor te bereiden en is het zelfs niet ongewoon, dat men laag op die „hoofdacte" neerziet en allerlei schimpende benamingen voor haar over heeft.

Wij meenen, dat hier misverstand in het spel is. Het is zonder twijfel waar, dat ernstig studeeren, dat „blokken" eene onmisbare voorwaarde is, om in eenig examen te slagen, en het is ook waar, dat menigeen met zeer beperkte geestelijke middelen, maar met de volharding, die voor dat „blokken" noodig is, voor dat en voor nog wel zwaardere examens slagen kan. Maar wat wij ontkennen, dat is, dat ruime, vrije studie tegengewerkt en gehinderd zou behoeven te worden door de gedachte aan een naderend examen. Het ligt volstrekt niet in den aard [van eenige examen, dat het bovenal kennis zou vorderen, van wat voor de echte wetenschap van geene waarde is. Die meening achten wij geheel onjuist, al kunnen wij ons best begrijpen, hoe zij in de wereld gekomen is. Zij dankt haar ontstaan, lijkt ons, aan tweeërlei oorzaken. In de eerste plaats aan de bekrompenheid van sommige examinatoren. Werkelijk komt het voor, dat het examineeren wordt opgedragen aan personen, die in kennis maar weinig verheven zijn boven de candidaten, die zij te onderzoeken hebben. Het komt zelfs voor, dat zij er beneden staan. Nu is het gemakkelijk te begrijpen, dat een examen onder die omstandigheden geen onderzoek kan worden naar wat het eigenlijke wezen, het kenmerkende uitmaakt van een bepaald vak van wetenschap. De examinator is bang buiten de enge grenzen te gaan van wat hij zelf weet; eischt, dat de candidaat juist zóó zal antwoorden, als hij zelf antwoorden zou; heeft er nooit van gehoord, dat er eene andere wijze van opvatting mogelijk is, dan hij aanhangt en zoo wordt het examen een dwingend afvragen van allerlei bijzonderheden, die alleen waarde

hebben voor hem, die het geheel overziet en beheerscht, maar, uit dat geheel losgemaakt, van hoegenaamd geene waarde zijn. Examineeren is eene moeilijke kunst; 't is zeer wel mogelijk, een goed onderwijzer en tegelijkertijd een slecht examinator te zijn.

Een deel van de onderschatting der examenstudie moet dus aan het gebrekkige van sommige examens worden geweten. De tweede oorzaak echter ligt niet in het examen, maar in de studeerenden, en wel bepaaldelijk in veler valsche opvatting van de waarde van positieve kennis. Er is bijna niets gemakkelijker dan philosopheeren over de dingen waar men geen verstand van heeft. De dikste boeken zijn geschreven over de dingen, waarvan men het minste weet. Deze voor iedere soliede kennis zoo verderfelijke neiging lijkt werkelijk in den laatsten tijd zich algemeener te verbreiden. Men wil de wetenschap veroveren zonder studie, althans zonder ingespannen navorsching van wat groote voorgangers hebben gevonden. Men is volkomen in zijn recht, als men het tegenovergestelde afkeurt, als men de kennis van namen en woorden, van teekens en getallen, *zonder deugdelijken inhoud*, van geenerlei waarde acht, maar dat neemt niet weg, dat die namen en woorden, die teekens en getallen onmisbaar zijn tot recht verstand van bijna iedere wetenschap. Het mag niet ontkend worden, dat op menig examen een te zware eisch wordt gesteld aan het geheugen van den candidaat, maar het blijft waar, dat een bepaald minimum van kennis altijd aanwezig moet zijn, wil men uit een bepaald vak van wetenschap niet alles grondeloos verliezen. Examenkennis is niet de hoogste wetenschap, maar het kan er een wegbereider toe zijn. Wie geslaagd is in zijn examen, heeft daarmee het zedelijk recht verworven, de studie ernstig te beginnen. Hooger beteekenis mag aan een examen niet worden toegekend, maar voor geringschatting is evenmin reden. Als een examen goed wordt afgenomen, behoeft niemand eenig wetenschappelijk bezwaar te maken, zich er aan te onderwerpen.

F.

Fechner (Gustav Theodor), geboren 19 April 1801 te Groszsärchen in de Niederlausitz, gestorven 18 November 1887 als professor te Leipzig, was een beroemd natuuronderzoeker, psycholoog en wijsgeer, de vader van de wetenschap der „physiologische psychologie", welker grondslagen hij gelegd heeft in zijne „Psychophysik", waardoor hij de voorlooper is geworden van mannen als Wundt, Ziehen, Münsterberg, enz.

Fechner, reeds op 16-jarigen leeftijd aan de Universiteit te Leipzig toegelaten, zou eerst in de medicijnen studeeren; doch de toenmalige zeer oppervlakkige, onwetenschappelijke beoefening der geneeskunde

deed hem dit vak vaarwel zeggen, om zich in de eerste plaats te wijden aan de studie der natuurwetenschap in haar volledigen omvang. Fechner was de man van het grondige ervaringsonderzoek op alle gebied; doch tevens had zijn mystiek-godsdienstig gemoed en zijn tot stoute speculatiën aangelegde geest behoefte om de resultaten van het ervaringsonderzoek onder hoogere gezichtspunten te vereenigen en alzoo te geraken tot eene wijsgeerige wereld- en levensbeschouwing, door hem neergelegd in eene reeks van geschriften, waaronder vooral: „Zend-Avesta" en „Die Tagesansicht gegenüber der Nachtansicht" verdienen genoemd te worden. Sedert 1834 professor in de physica aan dezelfde universiteit, waar hij zijne studiën volbracht had, een ambt, dat hij tot zijn levenseinde heeft bekleed, biedt zijn uitwendig leven weinig vermeldenswaardige bijzonderheden aan, met uitzondering evenwel van een ernstige oogziekte, die drie jaren lang duurde, hem met lichamelijken en geestelijken ondergang bedreigde en als het ware een keerpunt in zijn leven vormde.

Voor eene uitvoerige uiteenzetting van Fechners wereldbeschouwing is het hier de plaats niet. Alleen willen we memoreeren, dat hij uitgaat van de hypothese eener wisselwerking tusschen de elementen, waaruit het heelal is opgebouwd, die tot éene wet der beweging te herleiden is, welke wet der beweging al het natuur-gebeuren regelt, zoowel de veranderingen in de anorganische als in de organische schepping. Anorganisch en organisch vormen volgens Fechner geen absolute tegenstelling; zij gaan in elkander over; evenwel niet alzoo, dat het organische op zeker tijdstip in de evolutie des heelals uit het anorganische zou voortgekomen zijn.

In den aanvang was alles in „kosmorganischen" toestand, waaruit door differentie, als een zoeken naar den evenwichtstoestand, zich organische eenheden en systemen ontwikkeld hebben. Het gansche heelal is één groot organisme, één groot georganiseerd systeem. Wel hebben zich daarin kleinere organische systemen door differentie gevormd; doch dezelfde bewegingswetten beheerschen al het bestaande. Derhalve is organisch leven niets anders dan eene modificatie van dezelfde beweging, die den kosmos tot één geheel maakt. De aardbol, met al wat zij van binnen en van buiten bevat en mededraagt, is één systeem van organisch leven, al bevat dat systeem ook anorganische onderdeelen. Het zonnestelsel is evenzeer een dergelijk systeem, doch van grooter omvang en rijker verscheidenheid.

Gaat dan, daar alles tot één grondprinciep der beweging te herleiden valt, het geheele wereldproces op in mechanische veranderingen en heeft derhalve het materialisme gelijk? Volstrekt niet. In het ontwikkelingsproces des heelals zijn de mensch en het geheele kultuurleven der menschheid opgenomen. Doch diezelfde mensch *ervaart* dit proces, voorzooverre hij daaraan aandeel heeft, met *bewustzijn*. Het is niet alleen objectief *buiten* hem; hij denkt, gevoelt en wil het *mede*. Dus heeft het ontwikkelingsproces des heelals ook nog eene inwendige, subjectieve zijde, die door het Goddelijk bewustzijn in al zijne bestanddeelen en werkingen volkomen doorzien, gevoeld en gewild wordt

en door ieder eindig en beperkt organisme voor zijn deel mede-ervaren wordt, voorzooverre de bewustheid van bedoeld systeem reikt. Daarom is aan de plant, aan het dier, ja aan de „levenlooze” materie een bewustzijn toe te kennen, al moge dat bewustzijn in aard en omvang verschillen, naar gelang van de eigenaardige gesteldheid van het systeem, waarvan sprake is. Bepalen we ons tot den mensch, dan wortelt zijn leven in den algemeenen levensbodem der planeet, waarop hij woont en heeft hij zoodoende deel aan het planetaire bewustzijn, dat de inwendige zijde van het veelomvattende systeem van den aardbol kenmerkt. In den droomloozen slaap ligt zijn bewustzijn dan ook daarin volkomen verzonken. Doch daar de mensch ook voor zich een organisch systeem van krachten vormt, welks bewegingsproces een eigenaardige signatuur vertoont, is *zijn* bewustzijn van dat planetaire bewustzijn onderscheiden en verheft het zich daarboven tot hooger niveau, gelijk de golven zich verheffen boven de watermassa van den oceaan. En gelijk de golf rijst en daalt in haar levensbeweging, zoo is er een toenemen van de intensiteit der bewustwording, die haar hoogtepunt bereikt in de opzettelijke opmerkzaamheid, welke mitsdien met den top der golf te vergelijken valt. Aan deze beschouwingen knoopt zich vast het begrip van wat Fechner noemt: „*die Schwelle des Bewusztseins*”, de grens der bewustwording, een begrip, dat, zooals algemeen bekend is, ook bij Herbart eene groote rol speelt. Er is een grens van individueele bewustwording, die in den droom reeds overschreden wordt; doch er is een, om zoo te zeggen, hooger gelegen grens van het wakende bewustzijn, waarboven al datgene zich verheft, wat de wakende wensch met bewustheid doorleeft en ervaart. Naar deze opvatting vervalt dus de tegenstelling tusschen het physische en het psychische. Wat uitwendig beschouwd *physisch* is, datzelfde is, door de eenheid van een organisme ervaren, als zoodanig *psychisch*.

Geen psychische krachten werken in op de physische sfeer, of omgekeerd. Physisch en psychisch, lichaam en geest zijn identiek; de geest vermag niets, zonder dat eene materiëele onderlaag daaraan beantwoorden zou; het lichaam werkt niets, waaraan niet een leven des geestes zou behooren te worden toegekend. Slechts voor ons individueel bewustzijn valt de wereld uiteen in lichaam en geest. Wat voor de eenheid van ons psychophysisch systeem onder „die Schwelle des Bewusztseins” daalt, dat is voor ons behoorende tot de inwendige natuur, dat noemen wij levenlooze materie; wat boven „die Schwelle” afgespeeld wordt, dat overzien wij met het oog onzer bewustheid, dat is ons zieleleven, dat zijn de systemen van de wereld des menschelijken geestes, waarin de menschheid haar zelfbewust leven doorleeft; dat behoort tot de maatschappij, tot de zedelijke wereld, tot kunst en religie. Onder „die Schwelle”, kunnen wij de psychophysische werkzaamheid des heelals slechts waarnemen als beweging in de ruimte, als uitwisseling van energie; boven ons is dit leven, van de physische zijde beschouwd, veel te samengesteld, dan dat wij het zouden kunnen overzien; hier, in dit ons aardsche leven, ervaren we onmiddellijk de psychische eenheden en zoeken haar samenhang te

verstaan met de middelen, die de wetenschap des geestes ons aan de hand doet.

Voor Fechner is nu het onsamenhangende van ons bewuste leven geen raadsel meer. Ons bewuste leven wordt afgebroken in den droomloozen slaap, in toestanden van bewustloosheid, eindelijk voor goed in den dood. Evenwel de samenhang is er, doch onder de grens der bewustwording, even als de eene golf een bestaan heeft, onderscheiden van dat der andere; doch alle golven samen deel hebben aan de levensbeweging van den alles omvattenden oceaan.

Deze zeer onvolledige schets van Fechners wereldbeschouwing moest voorafgaan, ten einde te doen inzien, hoe hij als psycholoog het zielsleven des menschen beschouwt als psychophysisch. Geen menschelijk bewustzijn, met al wat daarvan afhankelijk is, zonder zenuwtrilling en verandering in de hersenatomen, geen wilsdaad zonder hersenwerking, verandering in de motorische zenuwgeleidingen en spiercontracties. Maar ook, van de andere zijde beschouwd, geen verandering in de hersenatomen, geen zenuwtrilling, geen spiercontractie, zonder bewustzijn van hooger of lager trap. Dit is het parallellisme van stof en geest, zooals het door Fechner wordt verstaan en verklaard.

De „Elemente der Psychophysik”, die in 1860 in 2 deelen het licht zagen, en waarvan Wundt in 1889 eene onveranderde uitgave bezorgde, komen in de eerste plaats in aanmerking, voor hem, die Fechner als zielkundige wil leeren kennen. Daarin heeft hij de elementen neergelegd der nieuwe wetenschap, die onder den naam van „physiologische psychologie” zooveel beroemde beoefenaars telt. Om de beteekenis en de strekking van Fechners denkarbeid te begrijpen en te waardeeren, dienen we het probleem te kennen, waarvan zij ons de oplossing, althans den weg tot eene oplossing, aanbiedt. Dit probleem nu is het navolgende.

De physiologie is dat deel der natuurwetenschap, dat de verschijnselen tracht te verklaren, welke zich voordoen in het menschelijk lichaam, als daar zijn: de werking der zintuigen, van ademhaling, bloedsomloop, willekeurige en onwillekeurige bewegingen, enz. Dit geheele gebied, een onderdeel van het physisch terrein uitmakende, laat zich volgens de experimenteele methode der natuurwetenschappen ordenen en verklaren en ten slotte in maat en getal uitdrukken, of formuleeren. Doch met het psychische is het anders gesteld. Dit kennen we alleen uit onze eigen inwendige ervaringen rechtstreeks; en bij analogie uit de veranderingen, die we waarnemen in den physiologischen toestand van anderen. Zijn nu ook die psychische verschijnselen wetenschappelijk te benaderen, in dien zin, dat ook zij zich laten ordenen, classificeeren, formuleeren naar de methode van het natuur-wetenschappelijk onderzoek? Of moet het hier blijven bij vage omschrijvingen, die geen objectieve geldigheid hebben? Kant meende, dat psychologie als wetenschap onmogelijk was. Fechner, uitgaande van de hypothese van het parallellisme, gelijk die hierboven werd medegedeeld, tracht de waarneming en vergelijking der physiologische verschijnselen dienstbaar te maken aan de omschrijving van

de daaraan beantwoordende zielsverschijnselen. Hij knoopt daarbij aan bij Ernst Heinrich Weber, die door de naar hem genoemde wet voor Fechner den weg gebaand had. Weber namelijk was tot de ontdekking gekomen, dat twee lijnen juist nog als van verschillende lengte worden waargenomen, wanneer het lengteverschil $^1/_{50}$ van de lengte der kleinste lijn bedraagt, om het even, hoe lang zij mogen zijn. Dat wil dus met andere woorden zeggen, dat de gevoeligheid voor het onderscheid van prikkels van de grootte dier prikkels in dier voege afhankelijk is, dat naarmate een prikkel grooter is, des te grooter ook de verandering moet zijn, om als verandering te worden waargenomen. Heft men een gewicht van 40 gram op en daarna een van 41 gram, dan kan men het onderscheid juist nog constateeren; zal evenwel de toeneming van een gewicht van 80 gram waargenomen kunnen worden, dan is het bijvoegen van één gram niet toereikend; dan moet er minstens 2 gram aan toegevoegd worden; aan 400 gram moet 10 gram, aan 800 gram minstens 20 gram toegevoegd worden, om het onderscheid waarneembaar te maken. Derhalve blijkt, dat bij prikkels van verschillende grootte de verhouding van de juist nog waarneembare verandering tot de grootte van den prikkel zelf eene onveranderlijke (constante) grootheid is. Zij b een prikkel van bepaalde grootte, db de toeneming, die plaats moet hebben, om die toeneming juist nog waarneembaar te maken, (om de grens der bewustwording te overschrijden), dan laat zich de wet van Weber uitdrukken in de formule: $db : b =$ constant.

Zooals van zelf spreekt, heeft de wet van Weber alleen geldigheid binnen de grenzen, die aan de werkzaamheid van het zintuig als zoodanig gesteld zijn. In het donker ziet het oog niets; door het al te schelle licht wordt het verblind. Op deze wet berust ook o. a. het feit, dat eene gravure in hoofdzaak denzelfden indruk blijft maken, wanneer men ze bij daglicht beschouwt, dan wel bij lamplicht, omdat in het laatste geval de verhouding van licht en schaduw dezelfde blijft, ofschoon de absolute lichtsterkte, die op de teekening valt, in het eerste geval veel grooter is. De absolute *sterkte* van den prikkel wordt niet waargenomen, maar de relatieve, gradueele *versterkingen*, die hij ondergaat.

In deze wet van Weber, ligt een wenk opgesloten van groote beteekenis voor den opvoeder. Hij luidt aldus: arbeid niet met sterke prikkels; want gij zijt zoodoende weldra aan de grens, die aan de functiën van het orgaan gesteld zijn, en boven welke iedere gewaarwording, tegen uwe bedoeling, in verstomping overgaat. Het is niet te doen om de hoogste intensiteit van den prikkel; het is te doen om de bewustwording van de verhouding van den prikkel tot één anderen van dezelfde soort, doch van verhoogde intensiteit. Onderwijzers, die al te luidruchtig spreken, worden weldra gehoord, noch gehoorzaamd. Zij, die daarentegen gewoon zijn en gewend hebben aan duidelijk maar zacht spreken, oefenen veel meer invloed uit. Strenge straffen, telkens en telkens weer toegepast, missen alle uitwerking, terwijl hij, die gewoon is, weinig straf uit te deelen, soms den machtigsten invloed reeds uitoefent door een enkel ernstig, bestraffend woord. —

Doch ook van den anderen kant bezien: kinderen, die vertroeteld en „bedorven" worden, zijn weldra voor alle aangename prikkels afgestompt, terwijl zij die in matigheid en soberheid zijn opgevoed, gevoelig zijn en blijven voor een klein prijsje, voor een geringe versnapering, voor een mooie wandeling, kortom, voor de kleine vreugden van het leven.

Doch we keeren tot Fechner terug. In de constante verhouding, die bestaat tusschen de minimaal waarneembare toeneming van den prikkel en dien prikkel zelf, ontdekte Fechners scherpe blik een middel om de gevoeligheid, dat is: de grenswaarde van de bewustwording der gewaarwording, te meten. Deze grenswaarde werd door hem vastgesteld voor de verschillende zintuigelijke terreinen. Daartoe dacht hij drie verschillende methodes van experimenteel onderzoek uit. Hij noemt ze:

1º de methode der juist waarneembare verschillen;
2º de methode der juiste en onjuiste gevallen;
3º de methode der gemiddelde fouten.

Wij zullen trachten, ze met een eenvoudig voorbeeld te verduidelijken.

Volgens de methode der juist waarneembare verschillen licht men met de hand een gewicht van b.v. 300 gram op en voegt er allengs kleine gewichten bij: tot het onderscheid der beide gewichten bemerkbaar wordt. Vervolgens gaat men van een duidelijk waarneembaar verschil uit en vermindert dat allengs, tot het onderscheid verdwijnt. Deze methode voert snel tot het doel en vordert weinig berekeningen; doch de resultaten zijn niet zeer nauwkeurig.

Bij de methode der juiste en onjuiste gevallen gaat men van twee weinig verschillende gewichten uit, die met behulp van den evenaar nauwkeurig bepaald zijn, b.v. van 300 en 312. Men licht ze na elkander tot gelijke hoogte op en beoordeelt telkens, welk gewicht het zwaarste is. De beoordeeling zal juist, onjuist of twijfelachtig zijn. Men telt al de gevallen op, waarbij de onbesliste beoordeelingen voor de helft bij de juiste, voor de andere helft bij de onjuiste gevallen worden opgeteld.

Men vindt nu b.v. als verhoudingswaarde van het aantal juiste gevallen (j) tot het geheele aantal waarnemingen (w) j : w = 60 : 100.

Dan neemt men twee andere gewichten en zet de waarnemingen zoo lang voort, tot dezelfde verhouding der juiste gevallen tot het totaal der waarnemingen terugkeert. Van 600 gram en 612 gram uitgaande, vinde men b.v. j : w = 40 : 100; bij 600 gr. en 620 gr. 55 %, bij 600 gr. en 624 gr. op nieuw 60 %. Zoodoende heeft men nu de gewichtsverhouding proefondervindelijk vastgesteld, voor welker beoordeeling de gevoeligheid op nieuw dezelfde is.

Het verschil der vergeleken gewichten moet daarbij *onder* de grens der bewustwording gelegen zijn; immers *boven* die grens zouden alle beoordeelingen juist zijn. De methode is derhalve gegrond op den invloed der niet meer direct waarneembare verschillen. De resultaten vereischen nog eene omstandige wiskundige behandeling, ten einde het onderzoek zelf te kunnen bekorten, en uit de gevonden verhoudingswaarden den graad der gevoeligheid zelf te berekenen. Daarvoor heeft Fechner de tabellen geleverd.

Volgens de methode der gemiddelde fouten eindelijk legt Fechner een normaalgewicht (b.v. 300 gr.) tot grondslag en tracht nu door schatting gewichten te vinden, die aan dit normaalgewicht gelijk zijn. Met den evenaar wordt de fout bepaald, die bij die schatting begaan is. Wanneer men b.v. een gewicht van 310 gr. of van 295 gr. geschat heeft als gelijk aan het normaalgewicht, bedraagt de fout respectievelijk 10 gr. en 5 gr., dat is $1/_{30}$ of $1/_{60}$ der eenheid. Indien men uit alle fouten het gemiddelde berekent, verkrijgt men in die gemiddelde fout eene waarde, die den graad der gevoeligheid uitdrukt, in zoo verre de gemiddelde fout des te grooter zal zijn, naarmate de gevoeligheid voor den aan het onderzoek onderworpen prikkel geringer is. Ook deze methode vereischt een groot aantal proefnemingen en ten slotte eene nauwkeurige wiskunnstige bewerking der resultaten.

Op deze wijze vond Fechner eene formule voor de gevoeligheid en nu trachtte hij daaruit verder eene formule af te leiden voor de gewaarwording zelve. Zijn resultaat berust op de vooronderstelling, dat eene gewaarwording van zekere grootte beschouwd mag worden als opgebouwd uit de som van zeer geringe (minimaal) gewaarwordingen en alzoo de juist nog waarneembare gewaarwording van verschil inderdaad mag gelden voor eene toeneming in grootte van de vroeger voorhanden gewaarwording. Het wordt aldus door hem geformuleerd: „*De gewaarwording is evenredig met den logarithmus van den prikkel*". Met deze formule heeft Fechner het voorgestelde doel bereikt, namelijk gewaarwordingen door prikkels te meten en de daarop betrekking hebbende onderzoekingen geeft hij den naam van: „Psychophysik".

Deze wet van Fechner kan op de navolgende wijze bewezen worden. Wanneer op de onbelaste menschelijke hand een gewicht van 2 mG. gelegd wordt, ontstaat een juist bemerkbare gewaarwording van belasting, van gewichtsverhooging dus, daar de zoogenaamd „onbelaste" hand inderdaad het gewicht van huid en dampkringslucht te torsen heeft, waarvan ze echter door gewoonte niets bespeurt. Stel nu, dat, om opnieuw eene gewaarwording van gewichtstoename te bewerken, dit gewicht van 2 mG. met $1/_3$ moet verhoogd worden, dan zal men, deze gewaarwording dG noemende, een daaraan beantwoordend gewicht verkrijgen van $2 \times \frac{4}{3}$ mG. Om op nieuw de gewaarwording van gewichtstoename te bewerken, zal het gewicht $2 \times \left(\frac{4}{3}\right)^2$ mG. moeten bedragen. Zal dG zevenmaal sterker worden, dan zal het gewicht (de prikkel $= P_7$) $2 \times \left(\frac{4}{3}\right)^7$ mG. moeten bedragen.

Derhalve zal men hebben: $P_x = 2 \times \left(\frac{4}{3}\right)^x$

en $P_y = 2 \times \left(\frac{4}{3}\right)^y$.

Nu is de door P_x bewerkte gewaarwording $G_x = x \times dG$ en dus $G_y = y \times dG$.

We hebben derhalve: $\frac{Y_x}{Y_y} = \frac{x \times dG}{y \times dG} = \frac{x}{y}$. . . . . (1)

Uit $P_x = 2 \times \left(\frac{4}{3}\right)^x$ volgt:

$$\log. P_x = \log. 2 + x \times \log. \frac{4}{3}$$

$$\text{of } x = \frac{\log. P_x - \log. 2}{\log. \frac{4}{3}},$$

$$\text{en dus } y = \frac{\log. P_y - \log. 2}{\log. \frac{4}{3}}. \qquad (2)$$

Uit (1) en (2) volgt nu:

$$\frac{Y_x}{Y_y} = \frac{\log. P_x - \log. 2}{\log. P_y - \log. 2}.$$

Door nu log. 2 zeer klein is, en derhalve zonder veel invloed verwaarloosd mag worden, volgt eindelijk:

$$\frac{Y_x}{Y_y} = \frac{\log. P_x}{\log. P_y}$$

of in woorden: *twee gewaarwordingen verhouden zich als de logarithmen der daaraan beantwoordende prikkels.*

Zooals van zelf spreekt, wordt hier de hypothese van Fechner aanvaard, dat namelijk dG eene constante waarde vertegenwoordigt, wat juist door anderen betwijfeld wordt.

Het kon niet anders, of Fechners resultaten gaven aanleiding tot veel en veelsoortige kritiek. Thans wordt vrij algemeen erkend, dat de wet van Weber niet die algemeen geldige beteekenis heeft, die Fechner haar toekende. Fechner toch meende, dat zij over het geheele terrein van het zintuigelijke gewaarwordingsleven goldt. Prof. Ziehen toont duidelijk aan, dat dit terrein veel kleiner is en zelfs voor de verschillende zintuigen eene verschillende uitgestrektheid heeft. Doch ook de beteekenis, die aan de wet van Weber en de aan haar ontleende formule van Fechner wordt toegeschreven, blijkt niet dezelfde te zijn. Fechner zelf neemt aan, dat in den logarithmus van den uitwendigen prikkel inderdaad eene constante waarde gevonden is voor de intensiteit der gewaarwording, en dat dus het psychisch verschijnsel nauwkeurig in een getal uitgedrukt kan worden. Daartegen is terecht het navolgende aangevoerd. Tusschen den uitwendigen prikkel en zijn optreden in het bewustzijn (als schatting der gewaarwording) ligt het zeer samengesteld proces der zenuwverrichtingen, waarvan de bijzonderheden nog vrij wel onbekend zijn. Deze omstandigheid geeft aan-

leiding om te vooronderstellen, dat de schatting van den prikkel door het bewustzijn daarom een ander resultaat oplevert dan de onmiddellijke meting, omdat de zenuwprocessen, die de prikkel van het zintuig tot de hersenen te doorloopen heeft, eene verandering zijner grootte (intensiteit) teweeg brengen.

Wundt geeft van de formule van Fechner nog eene derde verklaring. Volgens hem is zij de uitdrukking voor een nog algemeener psychologische wet, die aldus luidt: wij kunnen onze bewustzijnstoestanden slechts aan elkander meten en met elkander vergelijken en derhalve slechts van relatieve, nooit van absolute bewustzijnstoestanden kennis dragen. Beide opvattingen vermijden het hoofdbezwaar tegen Fechners hypothese, als zou namelijk de grootte (intensiteit) der gewaarwording uit de som van zeer kleine gewaarwordingselementen bestaan.

Men moge over dit alles denken en oordeelen, zoo men wil, het blijft Fechners groote verdienste, dat hij den grondslag gelegd heeft voor eene nieuwe wetenschap, namelijk die der *experimenteele psychologie*, al blijve daarbij ook weder in het midden gelaten, of de psychologie *uitsluitend experimenteel* kan en mag zijn.

„Fechner heeft den weg gewezen om te geraken tot zekere waarnemingen en mathematische formuleeringen op psychologische gebied. Hij heeft aangetoond, dat het erop aankomt, de psychische verschijnselen te vergelijken uit nauwkeurig bepaalde prikkels en ze daaraan te meten en te registreeren. Door Fechner heeft men geleerd, hoe in de psychologie aan het experiment eene plaats kan ingeruimd worden, en hoe men, door willekeurige veranderingen te brengen in de proefvoorwaarden, alle invloeden kan bestudeeren, meten en vaststellen, die door de wisselende toestanden van ons bewustzijn, door afleiding of inspanning der opmerkzaamheid, door uitwendige prikkels enz. op de snelheid, de zekerheid en den omvang onzer waarnemingen wordt uitgeoefend. Eerst door hem weet men, wat men waar te nemen heeft, doordat hij in de gevoeligheid voor het verschil tusschen twee prikkels het middel ontdekte en leerde toepassen, om de onbepaaldheid, die de psychische verschijnselen, in hun subjectief karakter aankleeft, in getal te brengen en die verschijnselen zelf te ontleden. Tevens heeft hij de methodes van onderzoek in hoofdlijnen afgebakend. waarvan de psychologie zich heeft te bedienen. Daarom is eerst sedert Fechner eene wetenschappelijke psychologie ontstaan met eigen methode van onderzoek en meting.” (Lasswitz).

Litteratuur: Voor Fechner zie men: Kurd Lasswitz, G. F. Fechner, zijnde N⁰. 1 van „Frommans *Klassiker der Philosophie* en de daar aangehaalde en behandelde werken van Fechner zelf. Verder raadplege men: Th. Ribot, *La Psychologie allemande contemporaine* en Van der Wijck, *Zielkunde*. In dat laatste werk zal men eene uitvoerige behandeling vinden van de Wet van Weber.

Utrecht. W. Jansen.

Fénélon. François de la Salignac de Lamotte—Fénélon werd den 6den Augustus 1651 op het kasteel Fénélon in Péricord geboren. Hij werd tot katholiek geestelijke opgeleid, in welk ambt hij eene schitterende loopbaan aflegde. In 1695 werd hij tot aartsbisschop van Cambrai (Kamerijk) benoemd, welke hooge waardigheid hij tot aan zijn dood in 1715 vervulde. In de geschiedenis van het Katholicisme neemt zijn naam, vooral in betrekking tot het Jansenisme, eene belangrijke plaats in. Na de herroeping van het edict van Nantes en na het eindigen der beruchte dragonnades werd aan hem opgedragen, de bekeering der hugenooten tot de moederkerk op meer vreedzame wijze te voltooien, eene zending, waartoe hij door zijne zachtmoedige inborst bijzonder geschikt was. Ter wille van de hertogin de Beauvilliers, eene dochter van Colbert en moeder van vier zoons en negen dochters, schreef Fénélon een boek over de opvoeding van meisjes, dat hij onder den titel van *L'éducation des filles* in 1687 in het licht gaf. Dat boek geeft hem recht op eene plaats in dit woordenboek. Ook met het practisch werk der opvoeding heeft hij zich bezig gehouden, toen hem de zevenjarige hertog van Bourgondië, een zoon van den dauphin van Frankrijk en dus de vermoedelijke troonopvolger, als kweekeling werd toevertrouwd. De leiding van dat verwende en verweekelijkte kind ging met groote moeilijkheden gepaard. Fénélon bleek echter ook hier de rechte man op de rechte plaats. Veel vrucht van dit werk heeft hij niet mogen aanschouwen, daar de prins nog vóór zijne opvoeding voltooid was, stierf.

Om zijn kweekeling de hooge plichten voor te houden, hem door zijne geboorte opgelegd, schreef Fénélon een verdicht verhaal, in den vorm van een vervolg op de Odyssee: *Les aventures de Télémaque*, een vorstenspiegel of vorstenschool, waarin een hoog ideaal van een wijs en verstandig koning wordt geteekend. Het boek werd tegen zijn zin in 1699 uitgegeven en maakte, behalve in de hofkringen, grooten opgang. Tot in de laatste helft der negentiende eeuw kwam het boek, vooral in de scholen buiten Frankrijk voor, waar het, nu juist niet in overeenstemming met de bedoeling des schrijvers, gebruikt werd tot het aanleeren der Fransche taal. (Zie: Jacotot). De tegenwoordige jeugd zou in dat wel vloeiend geschreven, maar op den duur toch vervelende boek vol zedepreekende braafheid weinig behagen meer scheppen.

Aan het eerstgenoemde werk, *L'éducation des filles* willen wij eenige meerdere aandacht wijden. Het is dat nog altoos waard, want al moge de schrijver, met den maatstaf van het hedendaagsch feminisme gemeten, een achterlijk man zijn, voor zijn tijd en in zijne omgeving was hij weinig minder dan een baanbreker van nieuwe denkbeelden. De lezer moge zich daarvan overtuigen door het volgende beknopte overzicht, waarin de meest kenmerkende uitlatingen van den schrijver zijn bijeengevoegd.

De vrouw is niet tot inspannende studie geschapen; zij heeft daarentegen van nature veel geschiktheid ontvangen om het huishouden

Formeele ontwikkeling. Het woord „ontwikkeling" heeft tweeërlei beteekenis; in de eerste plaats is het de naam van eene *werking* en in de tweede plaats de naam van den door die werking te weeg gebrachten toestand. Spreekt men van de geestelijke ontwikkeling van een kind, dan neemt men dat woord in de eerste beteekenis, waarin het dus ongeveer met *groei* of *wasdom* kan worden weergegeven. Noemt men echter iemand een man van ontwikkeling, dan wil men daarmede den geestelijken toestand aanduiden, waartoe die mensch het gebracht heeft. Van zoo iemand zegt men ook, dat hij een *ontwikkeld* mensch is. 't Is niet gemakkelijk, met juistheid te omschrijven, wat men met die uitdrukking bedoelt. Gewoonlijk stelt men „ontwikkeling" min of meer tegenover „kennis". 't Is niet ongewoon, van iemand te hooren zeggen: hij weet veel, maar hij is toch geen ontwikkeld man. Er is zelfs eenige geringschatting verborgen in den naam van „veelweter" of „polyhistor", dien men zoo iemand toekent. 't Is alsof men van oordeel is, dat er naast het weten nog eene andere gave staan moet, welke de eerste in geestelijke waarde overtreft. Welke is die andere begaafdheid? Men heeft wel eens gezegd, dat het de innige samenhang was, waarin de verschillende deelen van iemands kennis tot elkander staan, zoodat zijn weten een goed gesloten geheel uitmaakt. Maar die opmerking kan niet juist zijn, want dan zou de grootste vakgeleerde de meest ontwikkelde mensch moeten zijn, terwijl men zich gemakkelijk herinneren zal, hoe groote uitgebreidheid van kennis in een eng begrensd vak van wetenschap altijd min of meer den lachlust der menschen heeft opgewekt. Van onhandige en onpractische geleerden zijn heel wat anecdoten in omloop, en „boekenwurm" geldt niet als eeretitel. Men is echter ook naar den anderen kant overgeslagen door „algemeene ontwikkeling" als ideaal der opvoeding te stellen. Ieder mensch moest van alles wat weten; hoe de ingenieur bruggen bouwt en mijnen aanlegt, hoe sterrekundigen de banen der planeten berekenen, hoe het vlas bereid wordt en hoe een uurwerk in elkander zit. In den tijd, dat men dergelijke idealen koesterde, heeft men de „algemeene kundigheden" op school gebracht, waaraan men in Duitschland zelfs den naam van „wereldkennis" heeft gegeven. Het was de tijd, waarin men de wetenschap zocht te populariseeren, omdat men het als het grootste ongeluk van den minder ontwikkelden mensch beschouwde, dat hij van zooveel wetenswaardige dingen niets wist. Daar was zeker iets goeds in dat streven, 'twelk op dit oogenblik den Engelschen naam van university-extension heeft aangenomen, maar het zal ook hier blijken, dat men geen kennis kan vergaren, door eenvoudig de resultaten over te nemen van hetgeen anderen gevonden hebben, tenzij men ver genoeg gevorderd is, om de waarde van het resultaat te beoordeelen. Tegenover deze materieele verrijking van kennis moet de eisch gehandhaafd blijven, dat de mensch bovenal formeel ontwikkeld worde. Maar wij hebben nog altijd de vraag niet beantwoord, waarin die formeele ontwikkeling dan wel bestaat.

In de eerste plaats moet dan worden opgemerkt, dat verstandelijke ontwikkeling *kennis* veronderstelt. Maar niet alle kennis heeft dezelfde

waarde. Indien iemand alle koningen van Frankrijk met de jaartallen hunner regeering weet op te noemen, of indien hij uit het hoofd alle deelen der Vereenigde Staten zonder haperen weet op te zeggen, dan heeft hij zonder twijfel kennis vergaderd. Maar het is niet onmogelijk, dat die kennis bij een dood kapitaal mag worden vergeleken, omdat het geen rente geeft, d. w. z. omdat het niet bijdraagt tot verheldering zijner inzichten in de groote vraagstukken, die de menschheid ten allen tijde hebben bezig gehouden. Dat is de hoogste waarde, die kennis hebben kan. Nu moet men voorzichtig zijn en niet alle kennis afkeuren, waarvan het verband tot *de* wetenschap niet onmiddellijk aan te wijzen is. Heeft iemand de wereldgeschiedenis tot zijn studievak gekozen, dan kan de kennis van een groot aantal chronologische en genealogische bijzonderheden van groot nut voor hem zijn. Maar alle kennis is ten slotte *middel*; het *doel* is *wetenschap* of *wijsbegeerte*, d. i. inzicht in en overtuiging omtrent hetgeen boven alle kennis uitgaat.

Die hoogste maatstaf is echter niet de eenige. Iedere mensch behoort in het groote raderwerk der samenleving eene bepaalde plaats in te nemen, welke door aanleg en opvoeding, te dikwijls helaas ook nog door toevallige omstandigheden, bepaald wordt. Wie nu die plaats met eere bezetten wil, moet zekere mate van kennis en bekwaamheid bezitten. Deze eisch mag niet gering geschat worden. Gebrek aan practischen zin is eene zedelijke fout. Maar ook in deze practische kennis wordt van den ontwikkelden mensch gevorderd, dat hij zijne gedachten late gaan over hetgeen hij verricht, niet alleen, omdat anders zijn werk mislukken zou, maar niet minder, omdat iedereen met bewustheid de plaats behoort te kennen, die hem in het groot geheel is aangewezen. Dit mag alweder niet zoo worden opgevat, alsof wij zouden wenschen, dat ieder werkman voortdurend het hoofd vol had met philosophische bespiegelingen, maar wel, dat de mensch zich bij tijd en wijle bezinne, om zich helder voor den geest te stellen, welke de beteekenis is van zijn dagelijkschen arbeid.

Wij hebben nu de *wijsgeerige* en de *practische* waarde der kennis leeren onderscheiden. Maar er is nog eene derde. Buiten de ernstige plichten, die de mensch in het leven te vervullen heeft, is er tijd voor ontspanning en spel. Voor het grootste gedeelte zorgt daarvoor niet de wetenschap, maar de kunst. Toch heeft ook de eerste hier hare plaats. Hoevelen zijn er niet, die zich in hun vrijen tijd bezig houden met wiskundige vraagstukken of met natuurkundige proeven of met schaakspelen. Hier hebben wij te doen met eene verstandelijke ontwikkeling, aan welke men eene *gevoelswaarde* zou kunnen toekennen.

Wil men nu iemands kennis beoordeelen, dan kan men vragen naar de *wijsgeerige*, naar de *practische* of *sociale* en naar de *gevoels*-waarde van die kennis. Het resultaat dier beoordeeling geeft 's menschen *ontwikkeling* aan. Ondertusschen is het niet gemakkelijk, dezen maatstaf aan te leggen; men behelpt zich dan ook gewoonlijk met meer uiterlijke kenteekenen. Zeer goed kan daarvoor dienen 's menschen *belangstelling*, Een ontwikkeld mensch heeft voor vele dingen, ook voor die, welke hij niet bepaald bestudeerd heeft, warme belangstelling. Hij luistert

aandachtig, als een ander hem daar iets van meedeelt. Zijne kennis leeft en doet leven; zij maakt een deel uit van zijn geheele bestaan; men kan zich dien mensch niet voorstellen zonder die kennis. Het is een genot, met zoo iemand om te gaan, hetzij het een hoogleeraar is of een timmerman: hij weet altijd iets, dat een ander belangstelling kan inboezemen, omdat hij er zelf zoo levendig belang in stelt.

Nu wij de vraag beantwoord hebben, wat onder verstandelijke ontwikkeling verstaan moet worden, herinneren wij nog eens aan de beide beteekenissen, die het woord „ontwikkeling" bezit, eene passieve en eene actieve. Tot nog toe hebben wij steeds over de eerste gehandeld: den *toestand*, waarin een ontwikkeld mensch verkeert. 't Wordt nu tijd, op de andere beteekenis te letten en de vraag te overwegen, hoe de mensch tot die begeerde ontwikkeling komen kan.

Laat ons dan beginnen met eenige critiek op het *woord*. Wie van „ontwikkeling" spreekt, moet denken aan een bloem- of bladknop, waarin samengevouwen de bloem of het blad verborgen is. De bloem ontwikkelt zich, als zij zich opent en de samengeplooide blaadjes loswikkelt uit het omwindsel: dan prijkt ze in volle „ontwikkeling".

Wat zoo duidelijk van het plantaardig leven geldt, vertoont zich ook, al is het minder gemakkelijk aanschouwelijk te maken, bij den groei van het dierlijk bestaan. Het lichaam van den mensch ontwikkelt zich uit de eenvoudigste kiemen tot de meest samengestelde vormen. Hoeveel onopgeloste vragen op dit gebied nog overblijven, het is aan geen twijfel onderhevig, of innerlijke aanleg en uiterlijke omstandigheden zijn de beide factoren, die iederen mensch in lichamelijke beteekenis maken tot wat hij| is. Omtrent de vraag echter, of hetzelfde beginsel ook voor den groei van den geest kan worden aangenomen, loopen de meeningen nog altijd uiteen. De achttiendeeuwsche psychologie gaf er een beslist toestemmend antwoord op. Voor haar was de ziel een onstoffelijk wezen met twee of drie oorspronkelijke vermogens. Het *kenvermogen* en het *begeervermogen* werden door allen aangenomen; het *gevoelvermogen* werd er later bijgevoegd. Men beschouwde die vermogens als latente krachten, die den mensch mee ter wereld bracht en die door oefening konden worden ontwikkeld. De pasgeboren mensch, zoo redeneerde men, *kent* nog niets, maar hij heeft het vermogen te *leeren kennen*. Tevens geloofde men, en dit was het eigenlijk kenmerkende dier vermogenstheorie, dat de stof, welke de mensch leerde kennen, van ondergeschikte beteekenis was voor zijne geestelijke ontwikkeling. Wie de spieren van zijn armen wil sterk maken, kan dat doel door oefening bereiken en het is onverschillig, of hij als middel daartoe eenvoudige gymnastische bewegingen uitvoert, of wel met den hamer leert slaan. Men herinnerde daarbij gaarne aan het oude verhaal van den sterken Cretenzer, die een stier kon torsen, alleen, omdat hij zich gewend had, het dier, van diens geboorte af, elken dag een eind weegs te dragen. Zooals men nu zijne spieren kan sterken, door ze te gebruiken, zoo zou men ook zijne geestelijke vermogens door oefening in kracht kunnen doen toenemen.

Men sprak dan ook van *gymnastiek des geestes.* De drie hoofdvermogens van den menschelijken geest werden in vele andere ondergeschikte vermogens onderscheiden. Tot het kenvermogen behoorde bijv. het *geheugen.* Dat geheugen wordt geoefend door het in gebruik te stellen. Even onverschillig als het nu was, of de Cretenzer een stier of een paard gedragen had, om zijne spierkrachten te doen toenemen, even weinig kwam het er op aan, of de mensch jaartallen of gedichten uit het hoofd leerde, wanneer het hem namelijk alleen om geheugenoefening te doen was. Hoe meer en hoe beter men dus, onverschillig welke dingen, memoriseerde, hoe sterker het geheugen zou worden. Geheel dezelfde redeneering gold voor het *denkvermogen.* Wie dacht, *leerde* denken, ook over dingen, waarin hij zich niet rechtstreeks geoefend had. De vermogens werden dus als de *organen* der ziel beschouwd en men meende, dat hunne werkzaamheid kon worden vergeleken bij de organen des lichaams. Ieder hunner had een afzonderlijk werk te verrichten en ieder kon op zich zelf geoefend worden.

Ook op de practijk der opvoeding deed deze leer zich gelden. De leerstof werd ondergeschikt geacht aan de methode, het materieele aan het formeele. Naast de geheugenoefeningen kwamen de aanschouwings- en de denkoefeningen. Wijl de wiskunde een leervak geacht werd, bij uitstek geschikt, om te leeren denken, kreeg deze wetenschap eene ruime plaats op de programma's der middelbare en hoogere scholen, terwijl het rekenen denzelfden dienst moest bewijzen op de lagere school.

Wij hebben hier voortdurend in den verleden tijd gesproken, maar men zou veel van deze beschouwingen in den tegenwoordigen tijd kunnen overbrengen, want niettegenstaande de onvermoeide bestrijding van deze vermogenstheorie door tal van wetenschappelijke psychologen, wordt in de practijk deze denkwijze nog door velen gehuldigd.

Wij willen nu eerst een overzicht geven, van wat reeds sedert den aanvang der negentiende eeuw tegen deze zielkundige beschouwing is ingebracht. Het eerst moet Herbart genoemd worden als de krachtigste bestrijder der vermogenstheorie. Over de formeele vorming van den geest spreekt hij echter slechts hier en daar in het voorbijgaan. Zelfs zou men een vrij groot aantal citaten uit zijne werken kunnen aanhalen, die ten bewijze kunnen strekken, dat hij in de praktijk van het onderwijs niet zoover van de oude leer afstaat, als menigeen wel zou denken. Zoo hecht hij bijv. groote waarde aan wiskundige studie, omdat deze het kind leert gewennen aan ingespannen oplettendheid; ook, bij meergevorderden, wijl zij een voorbeeld geeft van absolute waarheid. Scheikundige proefnemingen worden door hem aanbevolen, om daardoor den geest van onderzoek te wekken en den leerling in staat te stellen, nieuwe denkbeelden en vroegere ervaringen met gelijke onpartijdigheid te beoordeelen. Toch is het misschien niet onmogelijk, deze en dergelijke uitlatingen met Herbarts voorstellingstheorie te verzoenen; men kan althans meer dan éene uitspraak van hem aanhalen, waarin *ontwikkeling der zielsvermogens* als eene zinledige uitdrukking wordt verworpen. Ook moet zonder twijfel toegegeven

worden, dat voor hem het hoofddoel der opvoeding bestaat in het opbouwen van een „gedachtenkring", zoodat de „leerstof" het bij hem in belangrijkheid verre wint van de methode.

Eene meer rechtstreeksche bestrijding van het denkbeeld der formeele ontwikkeling vinden we bij Beneke. (Erzieh. und Unterrichtslehre I, § 12). Deze schrijft: „Eene algemeene formeele ontwikkeling is onmogelijk; *het* geheugen, *het* verstand, *het* oordeel kan niet geoefend worden, geene oefening reikt verder dan de stof, waarin de oefening plaats heeft. Het van buiten leeren van Latijnsche woorden oefent bijv. volstrekt niet, zooals men wel eens beweerd heeft, het geheugen in het algemeen, maar alleen voor Latijnsche woorden; het wiskundig onderwijs is eene oefening van het aanschouwings- en van het denkvermogen alleen voor wiskundige onderwerpen, niet voor taalkundige vraagstukken, niet voor karakter-ontleding, niet voor vragen uit het practisch leven. Het geheugen toch is geen kracht, die *buiten* de voorstellingen bestaat, het is een *eigenschap* der voorstellingen. Hoe zou het nu mogelijk zijn, als sommige eigenschappen het vermogen hebben verworven, lang in het bewustzijn bewaard te blijven, dat andere voorstellingen van die eigenschap zouden profiteeren? Geheel dezelfde opmerking kan men maken voor het denken, voor het oordeelen. Indien men die vermogens op bepaalde begrippen heeft aangewend, dan heeft men de kracht verworven, met *die* begrippen te denken en te oordeelen, maar die kracht behoort alleen aan die begrippen toe."

Slechts in drieërlei opzicht zou men, volgens Beneke, van eene algemeene formeele ontwikkeling, betrekkelijkerwijze althans, mogen spreken. In de eerste plaats voor zoover de voorstellingen uit het eene gebied ook voorkomen in het andere. Zoo zal het leeren van het Latijn het vermogen ontwikkelen ter aanleering van alle Romaansche talen; wiskundige ontwikkeling kan ten goede komen aan de studie in physica en astronomie. 't Is echter duidelijk, dat door deze bekentenis niets te kort wordt gedaan aan de ontkenning eener algemeene formeele ontwikkeling. In de tweede plaats zal de studie van eenige wetenschap, van de natuurkunde bijv., ons de eischen leeren kennen van eene *wetenschappelijke behandeling*, welke eischen we dan ook zullen willen toepassen, als wij een ander studievak aanvatten. In ieder studievak leeren we eene *methode van studie* kennen en diezelfde methode kunnen wij, voor een groot gedeelte althans, toepassen op ieder andere wetenschap. In de derde plaats eindelijk verkrijgt de mensch door de bestudeering van een bepaald vak van kennis liefde voor die kennis, zoodat hij ook nieuwe onderwerpen uit datzelfde vak met grooteren lust zal aanvatten, dan wanneer hij het voorgaande niet beoefend had. Datzelfde geldt van alles, wat tot onze dagelijksche beroepsbezigheden behoort; komt er iets nieuws bij, dat wij nog nooit hebben behandeld, zoo zullen wij dat nieuwe aangrijpen, met al de kracht van onzen wil, juist omdat onze wil door de toewijding aan ons beroepsleven krachtig geworden is.

Wij zouden nu nog Ziller kunnen citeeren, die in zijne *Grundlegung* op verscheidene plaatsen over de formeele ontwikkeling handelt. Wij

zouden dan echter in herhaling vervallen, daar zijne argumenten niet noemenswaard van die van Beneke afwijken. Noodiger is het, voor een misverstand te waarschuwen, dat men allicht uit bovenstaande uiteenzetting van Beneke's gevoelen zou kunnen afleiden. Deze toch, zoowel als Ziller, trekken zeer beslist te velde tegen bloot materieele ontwikkeling. Opeenhooping van kennis, zonder meer, achten beiden hoogst onpaedagogisch. De volledige titel van Zillers hoofdwerk kan er reeds voor getuigen: *Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht.* Gemakkelijk zou het door voorbeelden te bewijzen zijn, dat Ziller toeneming van geestelijke kracht als doel van het onderwijs stelt. Zijn verzet was dan ook voornamelijk gericht tegen het humanistisch streven der Duitsche gymnasiën, die het hoofdgewicht van het onderwijs in de studie der klassieke talen stelden, wegens de *vormende* waarde, die daarvan zou uitgaan. Zijn verzet heeft tot nog toe niet veel mogen baten, want tot op den huidigen dag wordt er in Duitschland veel nuttige tijd verbruikt met het leeren van Latijn, hoewel er toch reeds zooveel gewonnen is, dat het verzet algemeener is geworden. Hoezeer men echter in den grond der zaak met Herbart, Beneke en Ziller kan meegaan wat de ontkenning betreft eener algemeene oefening van *het* geheugen, *het* verstand, *de* phantasie en welke andere zielskrachten men nog onderscheiden kan, moet toch erkend worden, dat deze hervormers in hun ijver hun doel voorbij hebben gestreefd. Want al kan bijv. niet *het* verstand zoo maar in het algemeen ontwikkeld worden, zoo is het toch ook niet vol te houden, dat verstandelijke oefening geen verder reikend gevolg zou kunnen hebben dan betere bevestiging van de stof, die beoefend wordt. Trouwens, in het zooeven aangehaalde citaat van Beneke schuilt reeds innerlijke tegenspraak. Het uit het hoofd leeren van Latijnsche woorden oefent het geheugen slechts in het onthouden van Latijnsche woorden, zoo heette het. Maar als dat zoo is, dan is het gevolg reeds verder reikend, dan de oefeningsstof zelve. Immers consequent had Beneke moeten beweren, dat, als men Latijnsche woorden van buiten leert, men het geheugen alleen oefent in het opnemen van *die* woorden en van geene andere. Indien toch het geheugen slechts eene eigenschap is van iedere voorstelling afzonderlijk, dan is het niet mogelijk, door het aanleeren van eene bepaalde groep woorden het vermogen te oefenen voor het leeren van andere woorden. Toch bevat zijne uitspraak waarheid, en schuilt de fout in zijne theorie. Het is op goede gronden duidelijk te maken, dat er in den menschelijken geest *algemeenere* vermogens aangetroffen worden, dan de afzonderlijke voorstellingen. Is de oude vermogenstheorie veroordeeld, de voorstellingstheorie is het eveneens. In de laatste jaren zijn in Duitschland door Ebbinghaus en anderen uitvoerige onderzoekingen ingesteld naar de ontwikkeling van het geheugen. Men liet iemand eene rij van losse lettergrepen uit het hoofd leeren en het bleek, dat na voortgezette oefening de tijd, voor die bewerking noodig, voortdurend afnam en ook, dat het aantal woorden, die men in een bepaalden tijd zich eigen kon maken, steeds aangroeide, tot men bij een zelfden persoon een bepaald maximum bereikte. Nu

is het volkomen waar, zooals wij in ons artikel over het *geheugen* nader zullen aantoonen, dat er niet één, maar zeer verschillende soorten van geheugen bestaan, maar is daarmede het oude zielsvermogen, dat geheugen heette, gevallen, de theorie van Herbart en Beneke, dat het geheugen alleen een eigenschap der voorstellingen is, kan zich onder die ervaring evenmin handhaven. Voor bepaalde klassen van voorstellingen is er een bepaald geheugen en dat geheugen kan zonder twijfel geoefend worden. Dat er ook voor andere geestesverrichtingen eene dergelijke opmerking te maken moet zijn, is meer dan waarschijnlijk; men kan er ons artikel over den *aanleg* op naslaan: 't is echter niet zoo gemakkelijk, hier met proefondervindelijke bewijzen aan te komen, wijl het lang zoo gemakkelijk niet is, een maatstaf te vinden voor het oordeel, of voor de phantasie, dan voor het geheugen. Één zielsvermogen is er echter dadelijk te noemen, dat, naar de ervaring van iedereen, die onderwijs geeft, zeer stellig voor oefening vatbaar is. Het is de *opmerkzaamheid*, de *aandacht* of wel de *apperceptie*, indien men dat woord althans in den geest van Wundt opvat. Dat wist trouwens Herbart reeds, van wien we zooeven de uitspraak aanhaalde, dat de studie der wiskunde zoo groote waarde heeft voor de oefening der opmerkzaamheid. Dit is eene gave, die niet zuiver intellectueel is; zij behoort veeleer tot het gebied van den wil en daarom zal hare oefening eerder de taak zijn van de tucht dan van het onderwijs. In ieder geval is oefening mogelijk en loont zij bij verreweg de meeste leerlingen de moeite in hooge mate. De ongedurigheid van den leerling van het eerste schooljaar wordt langzamerhand beteugeld en onder goede leiding kan de oplettendheid steeds grooter worden. Wel zal de leerstof en de behandeling daarvan veel daartoe bijdragen, maar ieder onderwijzer weet, dat er meer noodig is, omdat het den leerling niet veroorloofd mag worden, de gehoorzaamheid op te zeggen, als de leerstof hem niet meer boeit.

Bij de keuze der leerstof zal de gedachte aan de formeele ontwikkeling gewis niet veronachtzaamd mogen worden. Misschien zal hierdoor geene verandering van beteekenis worden gebracht in de *leervakken*, welke volgens art. 2 van de wet op het Lager Onderwijs verplichtend zijn; van ieder dezer kan toch op goede gronden de waarde en het nut worden aangetoond. Er is echter voor onze onderwijskunde nog wel het een en ander te doen bij de bepaling van de stof, welke uit deze vakken behoort genomen te worden. Het *practische* op den voorgrond te stellen is ook een eisch der formeele ontwikkeling, mits men daarbij niet in de eerste plaats denke aan hetgeen bruikbaar zal zijn op volwassen leeftijd, maar veelmeer aan hetgeen de kinderen op de school en daarbuiten onmiddellijk kunnen toepassen. Alleenstaande voorstellingen, dat zijn dezulke, welke met de overige aangebrachte voorstellingen geen verband houden, zullen weinig duurzame kracht blijken te bezitten. In Herbarts eisch van een „innig verbonden gedachtenkring" ligt eene vingerwijzing, die wij bij ons onderwijs te volgen hebben. Maar juist daarom kunnen wij bij het „practische" in engeren zin niet blijven staan. In ieder leervak komen

gedeelten voor, die voor het gewone dagelijksche leven niet van dadelijk nut zijn, maar die wij toch zullen behandelen om ons onderwijs af te ronden, om een geheel te maken van 'tgeen anders losse fragmenten zouden zijn. Zoo kan men met grond beweren, dat van de berekeningen met gewone en tiendeelige breuken slechts een klein gedeelte voor verreweg de meeste menschen van practisch nut is en het is dit gedeelte, waaraan op school de meeste aandacht moet worden besteed, maar wie een goed gesloten geheel wil bezitten en over voldoende geestelijke krachten beschikt, om zich dat eigen te maken, moet die bewerkingen in zijn geheel leeren kennen. De niet dadelijk bruikbare gedeelten kunnen dan aangewend worden, om het verstandelijk genot te verhoogen, waartoe iedere vermeerdering van deugdelijke kennis den mensch meer bekwaam maakt.

Het zou hier de plaats kunnen geacht worden, ook voorbeelden uit andere leervakken aan te halen en dus de „formeele waarde" der verschillende onderwijsvakken aan eene bespreking te onderwerpen. Het komt ons echter nuttiger voor, dat onderwerp bij ieder leervak afzonderlijk ter sprake te brengen.

Litteratuur: Behalve naar de in den tekst genoemde werken mag hier verwezen worden naar de litteratuur-opgave onder het artikel *Aanleg*, benevens naar: Lentz, *Pädagogisches Archiv.*, Jaarg. 1895; Dörpfeld, *Der didaktische Materalismus*; E. Ackermann, *Die formale Bildung*; H. de Raaf, *Over materiëele en formeele ontwikkeling* in: Nieuw Tijdschrift ter bevordering der paed. IV.

Francke (August Hermann). Toen, in 1663, dus vijftien jaar na het sluiten van den Munsterschen vrede, August Hermann Francke te Lubeck het eerste levenslicht aanschouwde, was Duitschland nog bij lange na niet den verwoestenden invloed van den dertigjarigen oorlog te boven gekomen. Voornamelijk op het platte land, maar toch ook in de steden, heerschten armoede en gebrek en de natuurlijke gevolgen van dien: zedeloosheid en verwildering, onder de lagere volksklassen. De hervormde godsdienstleer, die in de gestalte van het strenge Lutheranisme, na een strijd van anderhalve eeuw, de zege had behaald, spande hare uiterste krachten in, om zich van alle ketterij vrij te houden, maar verloor daardoor de behoefte van het volk uit het oog en verstijfde steeds meer en meer in lettervergoding en vormendienst. De eerste, die tegen deze onvruchtbare orthodoxie zijne stem verhief, was de predikant Philipp Jacob Spener (1635—1705). Zonder in strijd te komen met de overgeleverde leer, drong hij op de beoefening van een practisch Christendom aan en zocht hij vooral in het catechiseerend godsdienstonderwijs zijne hoogste kracht. Van hem is de uitspraak, dat van éène catechisatie meer nut verwacht mag worden, dan van vele preeken. De richting, door hem voorgestaan, kreeg van zijne tegenstanders de smalende benaming van piëtismus, welk woord de geschiedkundige aanwijzing is geworden, niet zoo zeer van eene geloofsrichting dan van een leefregel, die na

hem vele ijverige bevorderaars vond en van grooten invloed is geweest op het geestelijk leven van het protestantsche Europa.

August Herman Francke was de *paedagoog* dier school. Bij was een man van veel omvattende kennis. Na de universiteiten van Erfurt en Kiel bezocht te hebben, volgde hij in Hamburg bij een geleerden Israëliet een cursus in het Hebreeuwsch en begaf zich daarna naar Leipzig, waar hij zich op de studie der moderne talen toelegde. Hij bezat groote gemakkelijkheid in het aanleeren van vreemde talen. Behalve het Fransch, Engelsch en Italiaansch, dat hij te Leipzig leerde, maakte hij zich op eene reis door Holland onze taal in die mate machtig, dat hij daarin kon prediken. Na korten tijd te Erfurt als predikant te zijn werkzaam geweest, waar hij op aanstoken der hem vijandige geestelijkheid als *Urheber vielfacher Unruhen* zonder nader onderzoek uit zijn ambt gezet werd, kreeg hij door bemiddeling van Spener in 1692 eene aanstelling als hoogleeraar in de Oostersche talen aan de nieuw opgerichte universiteit te Halle, waaraan een predikambt in de voorstad Glaucha verbonden was. Hier bleef hij tot aan zijn dood, in 1727, werkzaam en hier bewaren de *Francke'sche Stiftungen* zijn naam tot op den huidigen dag in eervol aandenken.

Nauwelijks had Francke zijn predikambt te Halle aanvaard, of hij vond in zijne gemeente zooveel onwetendheid, verwildering en armoede, dat hij begreep, hier krachtdadig te moeten optreden. Het was de gewoonte, dat de behoeftigen des Donderdags aan de huizen der aanzienlijken hunne wekelijksche aalmoes in ontvangst kwamen nemen. De eerste maal, dat zij met dat doel zich bij den nieuwen predikant aanmeldden, ontving hij ze in zijn huis en alvorens hun het verwachte brood te geven, hield hij eene korte toespraak, waarbij hij zich in de eerste plaats tot de kinderen richtte. Hij maakte dit tot gewoonte en gaf zoo geregeld aan de bedelaars godsdienstonderwijs. Toen zijne eigene middelen ontoereikend bleken, om aan aller behoeften te voldoen, plaatste hij in zijn spreekkamer een bus, waarin de meergegoeden hunne vrijwillige gaven konden storten. Eens vond hij daarin 4 thaler en 16 groschen (ongeveer 7.50 gulden) en deze onverwachte gift verblijde hem zoozeer, dat hij het voornemen opvatte, eene armenschool te stichten. Twee thaler besteedde hij om boeken te koopen, terwijl hij een armen student aannam, die tegen een wekelijksch honorarium van 6 groschen (36 cent) den kinderen 2 uur per dag onderwijs zou geven. Deze eerste poging had weinig succes: van de 27 kinderen, die een boek hadden bekomen, keerden er slechts 4 terug. Toch lag in deze onaanzienlijke poging het begin van de velerlei onderwijs-inrichtingen, die hij kort daarna in het leven riep.

In 1695 opende hij in zijn eigen huis de door hem beraamde *armenschool.* Toen eenige weken daarna ook burgerkinderen zich kwamen aanmelden, liet hij deze 1 groschen schoolgeld per week betalen en vormde uit hen eene afzonderlijke *burgerschool.* De beide onderwijzers, die hij aanstelde, konden nu eenigszins beter betaald worden — een gulden per week — maar moesten nu ook dagelijksch 4 uur les geven. Nog in hetzelfde jaar werden hem 3 jonge edellieden toevertrouwd,

die hij weder afzonderlijk liet onderwijzen en die het begin vormden van wat hij later zijn *paedagogium* noemde. Hij zag echter spoedig in, dat onderwijs alleen niet voldoende was en nam daarom 3 weeskinderen tot zich, welk getal spoedig tot 9 aanwies, en voor wier geheele opvoeding hij zorg droeg. Daarmede was zijn *weeshuis* gesticht. Voor de meest begaafde dezer onderlooze kinderen bleek voortgezet onderwijs wenschelijk en toen zich nog een paar andere kinderen uit de stad daarbij aansloten, bracht hij deze tot eene *latijnsche school* te zamen. Onderwijl hadden verschillende vermogende stadgenooten hem geldelijke gaven geschonken, waardoor hij in staat gesteld werd, in 1695 een eerste en het jaar daarop nog eene tweede huis te koopen. In Juni van dat jaar had hij reeds 52 weezen onder dak gebracht. Om de noodige leerkrachten te winnen, stelde hij voor arme studenten een vrijen middagdisch beschikbaar, waaraan hij de verplichting verbond, dagelijksch 2 uur les te geven. Men kan in deze instelling gevoegelijk den aanvang zien van zijn *kweekschool voor onderwijzers*.

In 1698 werd de eerste steen gelegd voor eene afzonderlijke weesinrichting. De leerlingen voor zijne verschillende instellingen stroomden hem van alle zijden toe. Later voegde hij er nog een *meisjeskostschool* en een *weduwenhuis* aan toe. Francke's practische zin was er echter op bedacht, ook winstgevende inrichtingen aan het geheel te verbinden. Zoo kwamen een *apotheek*, een *boekhandel* en *drukkerij* tot stand, die tot vermeerdering der geldelijke inkomsten niet weinig bijdroegen. In 1706 werd nog eene *Oostindische zendingsinrichting* gesticht en in 1710 een *Bijbelgenootschap*. Het getal leerlingen der verschillende scholen bedroeg van de oprichting tot in 1727, het sterfjaar van den stichter, bijna 2500, dat der onderwijzers en opzichters bijna 200, terwijl er gedurende dat tijdperk ongeveer 600 deelnemers aan den vrijen middagdisch werden geteld. In het genoemde jaar ging de leiding der stichting over aan Francke's zoon Gotthilf August en aan zijn schoonzoon Freylinghausen. De meest bekende opvolger was, 150 jaar later, in 1793, de achterkleinzoon van den stichter, August Hermann Niemeijer, die wegens zijne verdienste ten aanzien van die instelling wel eens de tweede stichter er van wordt genoemd. Voor en na werden aanzienlijke kapitalen aan de stichting vermaakt. Onder de voorname begunstigers moet voornamelijk koning Friedrich Wilhelm III van Pruisen genoemd worden. Zooals wij reeds gemeld hebben, bestaat de stichting nog, als een schitterend voorbeeld van hetgeen het particulier initiatief zonder staatshulp vermag.

Meer dan 100 000 leerlingen hebben sinds de stichting geheel of gedeeltelijk hun opvoeding aan deze instelling te danken gehad, terwijl de apotheek, de boekhandel, de drukkerij, de zendingsinrichting en het bijbelgenootschap zich in steeds meerderen bloei mogen verheugen.

Na deze beknopte schets der uitwendige geschiedenis moge een blik op het inwendige volgen, waarbij het ons vooral te doen zal zijn, om de opvoedkundige grondbeginselen te leeren kennen, die de stichter in zijn werk trachtte te verwezenlijken.

hem vele ijverige bevorderaars vond en van grooten invloed is geweest op het geestelijk leven van het protestantsche Europa.

August Herman Francke was de *paedagoog* dier school. Bij was een man van veel omvattende kennis. Na de universiteiten van Erfurt en Kiel bezocht te hebben, volgde hij in Hamburg bij een geleerden Israëliet een cursus in het Hebreeuwsch en begaf zich daarna naar Leipzig, waar hij zich op de studie der moderne talen toelegde. Hij bezat groote gemakkelijkheid in het aanleeren van vreemde talen. Behalve het Fransch, Engelsch en Italiaansch, dat hij te Leipzig leerde, maakte hij zich op eene reis door Holland onze taal in die mate machtig, dat hij daarin kon prediken. Na korten tijd te Erfurt als predikant te zijn werkzaam geweest, waar hij op aanstoken der hem vijandige geestelijkheid als *Urheber vielfacher Unruhen* zonder nader onderzoek uit zijn ambt gezet werd, kreeg hij door bemiddeling van Spener in 1692 eene aanstelling als hoogleeraar in de Oostersche talen aan de nieuw opgerichte universiteit te Halle, waaraan een predikambt in de voorstad Glaucha verbonden was. Hier bleef hij tot aan zijn dood, in 1727, werkzaam en hier bewaren de *Francke'sche Stiftungen* zijn naam tot op den huidigen dag in eervol aandenken.

Nauwelijks had Francke zijn predikambt te Halle aanvaard, of hij vond in zijne gemeente zooveel onwetendheid, verwildering en armoede, dat hij begreep, hier krachtdadig te moeten optreden. Het was de gewoonte, dat de behoeftigen des Donderdags aan de huizen der aanzienlijken hunne wekelijksche aalmoes in ontvangst kwamen nemen. De eerste maal, dat zij met dat doel zich bij den nieuwen predikant aanmeldden, ontving hij ze in zijn huis en alvorens hun het verwachte brood te geven, hield hij eene korte toespraak, waarbij hij zich in de eerste plaats tot de kinderen richtte. Hij maakte dit tot gewoonte en gaf zoo geregeld aan de bedelaars godsdienstonderwijs. Toen zijne eigene middelen ontoereikend bleken, om aan aller behoeften te voldoen, plaatste hij in zijn spreekkamer een bus, waarin de meergegoeden hunne vrijwillige gaven konden storten. Eens vond hij daarin 4 thaler en 16 groschen (ongeveer 7.50 gulden) en deze onverwachte gift verblijde hem zoozeer, dat hij het voornemen opvatte, eene armenschool te stichten. Twee thaler besteedde hij om boeken te koopen, terwijl hij een armen student aannam, die tegen een wekelijksch honorarium van 6 groschen (36 cent) den kinderen 2 uur per dag onderwijs zou geven. Deze eerste poging had weinig succes: van de 27 kinderen, die een boek hadden bekomen, keerden er slechts 4 terug. Toch lag in deze onaanzienlijke poging het begin van de velerlei onderwijs-inrichtingen, die hij kort daarna in het leven riep.

In 1695 opende hij in zijn eigen huis de door hem beraamde *armenschool*. Toen eenige weken daarna ook burgerkinderen zich kwamen aanmelden, liet hij deze 1 groschen schoolgeld per week betalen en vormde uit hen eene afzonderlijke *burgerschool*. De beide onderwijzers, die hij aanstelde, konden nu eenigszins beter betaald worden — een gulden per week — maar moesten nu ook dagelijksch 4 uur les geven. Nog in hetzelfde jaar werden hem 3 jonge edellieden toevertrouwd,

die hij weder afzonderlijk liet onderwijzen en die het begin vormden van wat hij later zijn *paedagogium* noemde. Hij zag echter spoedig in, dat onderwijs alleen niet voldoende was en nam daarom 3 weeskinderen tot zich, welk getal spoedig tot 9 aanwies, en voor wier geheele opvoeding hij zorg droeg. Daarmede was zijn *weeshuis* gesticht. Voor de meest begaafde dezer ouderlooze kinderen bleek voortgezet onderwijs wenschelijk en toen zich nog een paar andere kinderen uit de stad daarbij aansloten, bracht hij deze tot eene *latijnsche school* te zamen. Onderwijl hadden verschillende vermogende stadgenooten hem geldelijke gaven geschonken, waardoor hij in staat gesteld werd, in 1695 een eerste en het jaar daarop nog eene tweede huis te koopen. In Juni van dat jaar had hij reeds 52 weezen onder dak gebracht. Om de noodige leerkrachten te winnen, stelde hij voor arme studenten een vrijen middagdisch beschikbaar, waaraan hij de verplichting verbond, dagelijksch 2 uur les te geven. Men kan in deze instelling gevoegelijk den aanvang zien van zijn *kweekschool voor onderwijzers*.

In 1698 werd de eerste steen gelegd voor eene afzonderlijke weesinrichting. De leerlingen voor zijne verschillende instellingen stroomden hem van alle zijden toe. Later voegde hij er nog een *meisjeskostschool* en een *weduwenhuis* aan toe. Francke's practische zin was er echter op bedacht, ook winstgevende inrichtingen aan het geheel te verbinden. Zoo kwamen een *apotheek*, een *boekhandel* en *drukkerij* tot stand, die tot vermeerdering der geldelijke inkomsten niet weinig bijdroegen. In 1706 werd nog eene *Oostindische zendingsinrichting* gesticht en in 1710 een *Bijbelgenootschap*. Het getal leerlingen der verschillende scholen bedroeg van de oprichting tot in 1727, het sterfjaar van den stichter, bijna 2500, dat der onderwijzers en opzichters bijna 200, terwijl er gedurende dat tijdperk ongeveer 600 deelnemers aan den vrijen middagdisch werden geteld. In het genoemde jaar ging de leiding der stichting over aan Francke's zoon Gotthilf August en aan zijn schoonzoon Freylinghausen. De meest bekende opvolger was, 150 jaar later, in 1793, de achterkleinzoon van den stichter, August Hermann Niemeijer, die wegens zijne verdienste ten aanzien van die instelling wel eens de tweede stichter er van wordt genoemd. Voor en na werden aanzienlijke kapitalen aan de stichting vermaakt. Onder de voorname begunstigers moet voornamelijk koning Friedrich Wilhelm III van Pruisen genoemd worden. Zooals wij reeds gemeld hebben, bestaat de stichting nog, als een schitterend voorbeeld van hetgeen het particulier initiatief zonder staatshulp vermag.

Meer dan 100 000 leerlingen hebben sinds de stichting geheel of gedeeltelijk hun opvoeding aan deze instelling te danken gehad, terwijl de apotheek, de boekhandel, de drukkerij, de zendingsinrichting en het bijbelgenootschap zich in steeds meerderen bloei mogen verheugen.

Na deze beknopte schets der uitwendige geschiedenis moge een blik op het inwendige volgen, waarbij het ons vooral te doen zal zijn, om de opvoedkundige grondbeginselen te leeren kennen, die de stichter in zijn werk trachtte te verwezenlijken.

De orthodoxe leerheiligheid, waartegen het piëtisme den strijd aanbond, mag als *intellectualisme* worden aangeduid. Zij hechtte, zonder het ooit met duidelijke woorden uit te spreken, meer aan de *verstandelijke* overtuiging, dan aan de reinheid van levenswandel. Het piëtisme richtte zich bij voorkeur tot 's menschen *wil*, terwijl de levensrichting waarbij het *gevoel* de overhand had, als *mysticisme* bekend staat. Nu ligt in een tijd, in welken zulke richtingen scherp tegenover elkander staan, het gevaar zeer nabij, dat men volstrekte waarde zal toekennen aan wat toch slechts betrekkelijk waar is. Zoo had het piëtisme altijd den mond vol over de „bekeering", welke als eene bepaalde daad werd opgevat, die op een bepaald oogenblik moest plaats grijpen. Francke wist bijv. zeer nauwkeurig op te geven, waar en wanneer hij bekeerd was geworden en het lag voor de hand, nu van iederen waren Christen gelijke bekendheid met plaats en tijd van eigen bekeering te vorderen. Dat huichelarij en zelfverheffing hierdoor in de hand werden gewerkt, moet duidelijk zijn. Verder werden vele in zich zelf onschadelijke genoegens des levens ongeoorloofd geacht voor wien eenmaal de bekeering was deelachtig geworden, waardoor van de bekeerden eene moeilijk vol te houden en pijnlijke zelfbeperking werd geëischt, die aan het leven een verdrietelijken, ja gemelijken trek verleende. Waar het levenslustige kinderen en jonge lieden betrof, kon die eisch dan ook dikwijls niet anders dan met gestrengheid worden gehandhaafd. Intusschen doet hier de persoon van den opvoeder veel af en zoo lang Francke aan het hoofd der stichting stond, werden klachten in dien zin slechts weinig vernomen, maar ten tijde, dat de bekende graaf von Zinsendorf het paedagogium als leerling bezocht, had deze inrichting reeds den naam van eene harde leerschool verworven. Toch had ook Francke reeds met vele moeilijkheden te kampen. Ook in Halle was zijne verhouding tot de geestelijkheid verre van vriendschappelijk en menigmaal werd er over geklaagd, dat hij op den kansel zijne ambtgenooten met scherpe woorden wist te hekelen.

Ondertusschen zal men Francke het best leeren kennen uit zijne „grondstellingen" over opvoeding en onderwijs, die wij hier grootendeels in zijne eigen woorden laten volgen.

Bij alle opvoeding moet eene levendige kennis van God en een rechtschapen Christendom het laatste doelwit zijn. Daardoor alleen wordt de eere Gods onder de menschen bevorderd. Ook is slechts de waarachtige vrome een goed lid der burgerlijke maatschappij. Zonder echte vroomheid is alle weten, alle verstand en alle beschaving meer schadelijk dan nuttig, omdat men van het misbruik dier gaven nooit zeker is.

Ofschoon niet alle kinderen even verdorven zijn, zoo dragen toch allen de kiemen van het bederf in zich, zoodat bij allen aan eene grondige verbetering des harten moet gearbeid worden. Hierbij moet men zich echter wachten, slechts afzonderlijke gebreken, alsof zij de eenige waren, te bestrijden, hoewel daar onder zijn, als vroegrijpe wellustige neigingen, die bijzondere opmerkzaamheid verdienen. Ook moet men de eigenaardigheid van ieders karakter niet uit het oog verliezen.

Alles, wat middellijk of onmiddellijk het bereiken van het einddoel bemoeilijkt, moet uit de opvoeding verbannen worden. Hiretoe behooren alle verstrooiingen en vermaken, die niet tot het goede leiden of niet in het goede bevestigen. Het onderwijs in den Christelijken godsdienst behoort zoo vroeg mogelijk opgevat te worden.

De vroomheid verdraagt zich met alle toestanden, waarin een mensch geraken kan, zoodat iedere toestand, waarmede zij zich niet verdraagt, onrechtmatig heeten moet. Zij sluit geen verstandelijk overleg buiten, maar deze moet altijd aan de godzaligheid ondergeschikt blijven. Zoo behoort men jonge lieden tot een betamelijk levensgedrag op te leiden, zonder hen echter den „hoftoon" te leeren; men kan ze aan gepaste lichaamsoefeningen wennen, zonder dat men ze dansles behoeft te geven.

De jeugd heeft behoefte aan uitspanning. Die mag zij vinden ten deele in lichaamsbewegingen, ten deele in aangename en nuttige mechanische bezigheden, maar ook in de beschouwing van belangwekkende natuur- en kunstvoortbrengselen.

Deze laatste overweging bracht Francke er toe, de uren, welke niet aan het eigenlijke onderwijs besteed werden, te vullen met allerhande *Recreationsübungen*, zooals hij ze noemde. Dan werden planten verzameld, bezoeken gebracht aan werkplaatsen van houtdraaiers en glasslijpers of ook wel eenig muziekinstrument bespeeld. Ook huishoudelijke bezigheden stonden op het programma, als vleeschsnijden en appelen-schillen. Op een anderen tijd werden vogels opgezet of een model van den Jeruzalemschen tempel verklaard. Ook werden er natuurkundige proeven genomen. Men moet echter wel in het oog houden, dat het hoofddoel van al deze werkzaamheden was, de leerlingen *bezig te houden*, opdat zij aan de verveling en het kwaad-doen zouden worden onttrokken. Positieve opvoedkundige waarde hadden deze „uitspanningen" voor Francke blijkbaar niet.

Hoofdzaak was en bleef in al de verschillende deelen zijner instelling het godsdienstonderwijs. Meer dan de helft van den leertijd werd daaraan besteed. Er werd wel naar afwisseling gestreefd, maar bidden, psalmzingen, bijbellezen, catechismus opzeggen vulden toch een overgroot aantal uren.

Overigens was de leerwijze zoo aanschouwelijk, als men in die dagen maar bedenken kon. Nadrukkelijk werd gewaarschuwd tegen het overbrengen van den academischen leertoon op de lagere school. Het onderwijs moest een gesprek met de leerlingen zijn, waarbij de vragende toon de overhand moest hebben. Dat nam niet weg, dat een vrij groote hoeveelheid leerstof met de kinderen behandeld en hun vast ingeprent werd.

Er werden menigvuldige repetitielessen gehouden en viermaal in het jaar werden de leerlingen in allen ernst geëxamineerd. Er werd zuiver vakonderwijs gegeven. Wel waren de leerlingen in klassen ingedeeld, maar die indeeling berustte uitsluitend op de vorderingen in een bepaald leervak. Men kon bijv. voor de wiskunde in de eerste en voor het Latijn in de derde klasse zitten. Er was echter voor de

hoogste klassen de bepaling gemaakt, dat de leerlingen nooit meer dan drie wetenschappen te gelijk mochten bestudeeren.

Aan de studie der klassieke talen werd in de hoogere afdeelingen veel tijd besteed. Even als bij Comenius stonden de klassieke schrijvers op den index. Van bloemlezingen werd een ruim gebruik gemaakt, maar al spoedig werd de klacht vernomen, dat voor de studie van het Nieuwe Testament de groote Grieksche schrijvers werden verwaarloosd. Den Bijbel in het oorspronkelijke te kunnen lezen en verklaren was dan trouwens ook het hoofddoel der klassieke taalstudie.

Francke was een uitnemend bestuurder zijner uitgebreide inrichting. Hoewel hij persoonlijk weinig onderwijs gaf, hield hij zich voortdurend op de hoogte van de vorderingen en het gedrag zijner leerlingen. Hij heerschte met onbeperkte macht, maar gebruikte die macht nooit anders dan tot heil van de aan hem toevertrouwde jeugd. Als streng methodicus zou hij voor geen onderwijzer van onzen tijd behoeven onder te doen. De leergangen werden voortdurend door hem onderzocht en telkens werden kleinere en grootere verbeteringen aangebracht. Tot aan zijn dood toe bleef hij de bezielende leider zijner grootsche schepping. Hem komt als onderwijzer en opvoeder eene plaats toe onder onze groote voorgangers.

Litteratuur: A. H. Niemeijer's *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*, *herausgegeben von* Dr. W. Rein, Langensalza 1884. — Dr. Gustav Kramer, *August Hermann Francke. Ein Lebensbild*, Halle 1880. Dez., *Francke's Paedagogische Schriften*, Id. 1885.

Fröbel (Friedrich). Er zijn paedagogen geweest, wier levensgeschiedenis men niet behoeft te kennen, omdat hunne beteekenis uitsluitend moet gezocht worden in de *stelsels*, die zij ontworpen of in de werken, die zij geschreven hebben. In den regel is trouwens het uiterlijk leven van een schoolman niet zoo heel belangwekkend en van zoo geringen invloed op de ontwikkeling zijner denkbeelden, dat het de moeite eener omstandige beschrijving niet loont.

Maar ook deze regel is niet zonder uitzonderingen. Het leven en de lotgevallen van Friedrich Fröbel moeten gekend worden, om zijne waarde als paedagoog te kunnen bepalen. Bij hem was de mensch en de opvoeder één. Zelfs zijn zijne geschriften bijna onverstaanbaar voor wie den geheelen mensch niet heeft leeren kennen. Daarom geven wij in dit artikel een doorloopend levensverhaal van den man, wiens naam wel zeer bekend is, maar omtrent wiens beteekenis in de geschiedenis der opvoedkunde nog de meest uiteenloopende denkbeelden heerschende zijn. Wij kunnen dan tevens ter geschikter plaatse aan zijne opvoedkundige werken de noodige aandacht schenken. Fröbel zelf heeft het ons gemakkelijk gemaakt zoo te handelen; hij toch heeft bij verschillende gelegenheden zeer uitvoerige mededeelingen over zijn eigen levensloop te boek gesteld, en dat met zoo kinderlijke openhartigheid, dat het niet moeilijk valt, den schrijver uit zijne werken te leeren kennen.

Friedrich Wilhelm August Fröbel werd op 21 April 1782 in de pastorie te Oberweiszbach, een dorpje in het hertogdom Schwarzburg-Rudolstadt geboren. Nog vóór hij zijne eerste levensjaar voleind had, stierf zijne moeder. Zijne vader was een streng en, naar het schijnt, niet zeer beminnelijk man, die nog al eens in onmin met zijne dorpsgenooten leefde. Hij hertrouwde vier jaar na den dood zijner eerste vrouw. Zoolang zijne tweede vrouw geene eigen kinderen had, wijdde zij zich vol liefde aan den jongen Friedrich, maar toen haar een zoon geboren werd, trad er eene merkbare verkoeling in, die misschien toch voor een deel aan de vreemde geaardheid van het vijfjarig kind mag gelegen hebben. Fröbel is zijn leven lang een zonderling man geweest; als kind echter was hij bepaald een droomer, niet gemakkelijk te begrijpen en daardoor ook niet gemakkelijk te leiden. Een paar bijzonderheden zijn ons bewaard gebleven, die ons het kind eenigermate leeren kennen. Als jong kind woonde hij reeds de wekelijksche godsdienstoefeningen bij, waarbij hij door de lang niet milde preeken van zijn vader zoo getroffen werd, dat hij zich ernstig bezorgd maakte over de vraag, of hij in den hemel dan wel in de hel zou komen. Ook was hij er dikwijls getuige van, dat zijn vader in de huislijke oneenigheden zijner dorpsgenooten werd gemengd. Meermalen liepen die twisten over het huwelijksleven en het jonge kind, dat blijkbaar veel meer hoorde, dan wel stichtelijk was, vroeg zich zelven herhaaldelijk af, waartoe het toch wel dienstig kon zijn, dat er tweeërlei geslacht onder de menschen gevonden werd. Hij werd echter met dat verschijnsel verzoend, toen zijn oudste broeder, Christoffel, die niet meer in huis woonde, daar hij voor predikant werd opgeleid, eens bij een bezoek, dat hij aan de ouderlijke woning bracht, hem opmerkzaam maakte op de bloemen, waarin hetzelfde geslachtsonderscheid wordt aangetroffen. Volgens Fröbels eigen aanteekeningen moet dat alles op zijn zevende of achtste jaar zijn voorgevallen; misschien echter misleidde zijn geheugen hem hier een weinig, maar ook al moeten deze jeugdige twijfelingen een paar jaar later gesteld worden, dan zal men nog moeten erkennen, hier te doen te hebben met een kind, waarin het waarachtig kinderlijke geene ruime plaats meer innam.

De vader leerde zijn zoon zelf lezen, zooals hij trouwens ook met de oudere gedaan had, maar bemerkende, dat hij slechts langzaam vorderde, zond hij hem naar school. Nu wilde het ongeluk, dat de onderwijzer der jongensschool in slechte verstandhouding met den predikant leefde en zoo kwam deze er toe, zijn zoon op de meisjesschool te plaatsen. Het voornaamste, wat het kind daar leerde, waren bijbelteksten en gezangverzen. Van bijzonder gunstigen invloed op zijn gedrag was deze opvoeding blijkbaar niet. Hij zocht het gezelschap van slechte knapen, loog zijne ouders allerlei voor en was, in één woord, een onhandelbaar kind. Zijne stiefmoeder hield hem voor dom en lui en zijn vader neigde er zeer toe, dat oordeel te onderschrijven. 't Was waarlijk een geluk voor hem, dat hij op ruim 10-jarigen leeftijd het ouderlijk huis kon verlaten, om bij een oom van moederszijde, een predikant in Stadt-Ilm, zijne opvoeding te voltooien. Daar bracht

hij eenige gelukkige jaren door; de oom was een goedmoedig en zachtzinnig man, en Friedrich leerde, onder diens verstandig toezicht, veel van de booze streken af, die hem tot nu toe hadden gekenmerkt.

Hij bleef hier tot zijn vijftiende jaar. Zijn vader was van meening, dat nu voor zijn zoon de tijd gekomen was, een beroep te kiezen. Twee oudere zoons hadden de universiteit bezocht, wat den ouders echter zware geldelijke opoffering had gekost. Voor Friedrich moest dus een andere weg gekozen worden, te meer, daar uit niets bleek, dat hij veel aanleg voor de studie vertoonde. Hij werd dus te Neuhaus bij een houtvester in de leer gedaan, waar hij meetkunde, boschbouw en landmeten zou leeren. De houtvester schijnt zich echter om zijn leerling niet bijster bekommerd te hebben. Fröbel tenminste deed de twee jaren, die hij daar doorbracht, niet veel meer dan lange wandelingen maken in de omliggende bosschen, planten verzamelen en ook nog, uit eigen pleizier, wiskunde studeeren. Hij nam daar verder eenige excentrieke gewoonten aan, schoeide zich bijv. in hooge rijlaarzen, dekte zich met een tyroler hoed met buitengewoon lange veeren en toonde in heel zijn optreden iets theatraals.

In 1799 kwam Fröbel weer thuis. Een zijner oudere broeders studeerde te Jena in de medicijnen en daar zijn vader hem eenig geld had over te maken, werd Friedrich met die zending belast. Te Jena aangekomen, vond hij het studentenleven er zoo aangenaam, dat hij zijn vader vergunning vroeg, er te mogen blijven. Het kleine moederlijke erfdeel werd te gelde gemaakt en zoo werd hij als student te Jena ingeschreven. Hij studeerde daar drie semesters lang en volgde de voorlezingen over wiskunde, mineralogie, natuur- en scheikunde, architectuur, boschbouw en administratief recht. Het voornemen was, later een practischen loopbaan te kiezen, om intendant te worden op eenig groot landgoed, opzichter van bosschen of iets dergelijks. Ongelukkig werden de laatste weken van zijn verblijf te Jena door grooten tegenspoed gekenmerkt Onvoorzichtig en weinig vooruitziend als hij was, had hij het grootste deel van zijn kapitaaltje aan zijn broer te bewaren gegeven; deze maakte het geld op en zoo geraakte Friedrich in groote verlegenheid. Zijn vader noch zijn voogd wilden hem bijspringen en zoo werd hij zelfs in de gijzeling gezet. Negen weken lang bracht hij in de universiteitsgevangenis door, tot zijn vader zijn schulden betaalde, onder voorwaarde, dat hij volledig van zijns vaders nalatenschap zou afzien. In de lente van 1801 kwam hij weer in het ouderlijke huis terug. Hij was toen 19 jaar oud.

Het volgende jaar kwam zijn vader te overlijden. Nu gevoelde hij zich vrij. Veel gebruik van zijne vrijheid kon hij echter niet maken, want hij had in de eerste plaats te zorgen, dat hij aan den kost kwam. In de vier jaren, die nu volgden, nam hij verschillende betrekkingen waar; eerst was hij werkzaam bij een houtvester; daarna aan het Beijersche kadaster en eindelijk als particulier secretaris bij een vermogend grondbezitter. Er was nog niets, waaruit men toen zou hebben kunnen vermoeden, dat hij zich eenmaal aan het onderwijs zou wijden. Wel las hij verbazend veel boeken, ook veel wijsgeerige

werken, van Schelling en Novalis bijv., maar wat hem toen eigenlijk begon te boeien, was de bouwkunst. In 1805 was die neiging zoo sterk, dat hij zijne betrekking opgaf, om naar Frankfort a/M te gaan, ten einde zich daar verder in zijn nieuw studievak te bekwamen. Hij had het voorgevoel, daarin iets groots tot stand te zullen brengen. Het schijnt, dat hij toen met de gedachte omging, den Gothischen bouwstijl weer in eere te herstellen. Om door een uiterlijk kenteeken die levensvernieuwing aan te geven, veranderde hij van voornaam. Hoewel wij hem toch in het voorafgaande nu en dan met den naam van Friedrich hebben aangeduid, noemde toentertijd niemand hem zoo. Hij had van zijne geboorte af aan August geheeten. Nu echter, gereed, om naar Frankfort te trekken, noemde hij zich Friedrich.

Nauwelijks te Frankfort aangekomen en op het bureau van een architect geplaatst, bood een zijner vrienden hem eene plaats als onderwijzer aan. Daar ter stede werd namelijk, als in zoovele Duitsche steden te dien tijd een model-school gevonden, naar Pestalozziaansche begrippen ingericht. Aan die school ontstond eene vacature en na korte aarzeling liet Fröbel zijne hooge bouwkundige plannen varen en werd onderwijzer.

Zijne nieuwe werkkring beviel hem al aanstonds zeer wel. Ja zelfs werd het hem spoedig duidelijk, gelijk hij zelf schreef, dat hij nu gevonden had, waarnaar zijn geest zoo lang onbewust gezocht en gestreefd had. Hij voelde zich als een vogel in de lucht, als een visch in het water.

Reeds het eerste jaar van zijne nieuwe werkzaamheid — 1805 — bracht Fröbel in zijne zomervacantie een bezoek aan Pestalozzi te Yverdun. Hij onderhield zich met den meester over diens methode, woonde gedurende twee weken de lessen aan het instituut bij en kwam terug vol bewondering over hetgeen hij gezien en gehoord had.

Zijne werkzaamheid aan de Frankforter school was slechts van korten duur. Hoewel hij zich bij contract voor drie jaar verbonden had, viel het hem niet moeilijk, van die verplichting ontslagen te worden. Hij wenschte namelijk vrij te zijn, om zijne wetenschappelijke kennis, waarin belangrijke gapingen voorkwamen, door ijverige en gezette studie aan te vullen. Toch verkreeg hij zijne vrijheid niet, want juist toen hij zijn ontslag had genomen, werd hij aangezocht, om als huisonderwijzer bij de drie kinderen van een aanzienlijk Frankfortsch ingezetene op te treden, welk aanbod hij aannam. Ternauwernood echter had hij die nieuwe taak aanvaard, of hij ontwierp weer andere en grootschere plannen. Hij wilde Frankfort verlaten, een jaar lang de colleges aan de eene of andere universiteit volgen, daarna een jaar bij Pestalozzi in Yverdun doorbrengen, om na afloop van die voorbereiding een instelling van onderwijs en opvoeding te stichten. Hij raadpleegde daarover zijn broeder Christoffel, maar was dra zelf overtuigd, dat hij, bij gebrek aan de noodige middelen, dat plan niet zou kunnen volvoeren. Toch verliet hij Frankfort, maar met zijne kweekelingen. Hij had namelijk van hnn vader vergunning verkregen, om naar Yverdun te trekken, om daar zijne leerlingen de school van

Pestalozzi te doen volgen. Twee jaar duurde zijn verblijf aldaar. Persoonlijk woonde hij bijna al de lessen bij, die zijne leerlingen ontvingen, terwijl hij verder door talrijke gesprekken met Pestalozzi zich in den geest van dien hervormer trachtte in te werken. Te dien tijde kende hij geen hooger doelwit dan Pestalozzi's apostel in Duitschland te worden. In 1809 schreef hij uit Yverdun een zeer omvangrijk rapport over het onderwijs, daar gegeven, waarin nog geen spoor van afkeuring of critiek te vinden is. In 1810 te Frankfort teruggekeerd, bleef hij, tegen zijn zin, nog een jaar in dezelfde familie werkzaam, maar vertrok toen naar de hoogeschool te Göttingen.

Daar aangekomen, wierp hij zich voornamelijk op de studie der Oostersche talen. Hij wilde ook aan het Sanskriet beginnen, maar liet zich dat ontraden en bepaalde zich tot het Hebreeuwsch en het Grieksch. Die studie voldeed hem echter niet. Hij vond er niet, wat hij zocht. Wat hij eigenlijk zocht is niet nauwkeurig te zeggen, daar het hem waarschijnlijk zelf niet helder voor oogen stond. Hij wilde *de* taal bestudeeren; d. w. z. hij wilde trachten, het levensgeheim en het wereldraadsel door taalstudie uit te vorschen. Fröbel was en bleef een droomer. Hij wilde wijsheid verzamelen zonder wetenschap te bestudeeren. Algemeene wetten wilde hij opsporen, zonder het moeizame werk te verrichten, de bijzondere wetten van iedere taal afzonderlijk zich eigen te maken. Hij vond trouwens in die dagen zulk eene algemeene wet, maar niet in zijn taalstudie, maar in de natuurkunde. Het was de „wet van den bolvorm" (*das spherische Gesetz*), waarover hij eene verhandeling schreef, die in zijne gezamenlijke werken niet is opgenomen, omdat zij, volgens den uitgever dier werken, Dr. Wichard Lange, nog te veel de onvolkomenheden der jeugd vertoonde. Wat wij er van weten, vinden we in Fröbels *Aphorismen*, tien jaar later verschenen en waarin wij aangaande die „wet" lezen:

De bolvorm is de openbaring van de verscheidenheid in de eenheid en van de eenheid in de verscheidenheid.

De bolvorm is de openbaring der uit de eenheid zich ontwikkelende en in haar rustende verscheidenheid en de openbaring der omgekeerde verhouding (*Zurückbeziehung*) van alle verscheidenheid tot de eenheid.

De bolvorm is het algemeene en het bijzondere, het universeele en het individueele te gelijk. Hij vereenigt de volmaaktheid en de onvolmaaktheid, de volledigheid en de onvolledigheid.

Het is zeer bepaaldelijk de bestemming van den mensch eerst zijne eigene spherische natuur en dan de natuur van het spherisch wezen in het algemeen te ontwikkelen, te volmaken en te openbaren.

Met bewustzijn arbeiden aan de ontwikkeling van de spherische natuur van een wezen, dat is: dat wezen *opvoeden*.

De wet van den bolvorm is de grondvorm van alle ware opvoeding des menschen (*aller wahren genügenden Menschenbildung*).

In 1812 begaf Fröbel zich naar Berlijn met het doel, ook daar eenige colleges te volgen. Hij was er echter nog slechts kort, toen de terugtocht van Napoleon uit Rusland de hoop der Duitschers aanwakkerde, om het vreemde juk af te schudden. Allerwege werden

vrijkorpsen gevormd en ook Fröbel sloot zich bij het beroemd ge-den korps van Lutzow aan, hetzelfde, dat door de liederen van Kör. zoo groote bekendheid verkregen heeft. Daar geraakte hij in kennis met twee theologische studenten, Heinrich Langethal en Wilhelm Middendorf, die hij des avonds bij het wachtvuur met zijne mystieke denkbeelden bezig hield en die weldra zijne trouwe volgelingen en geestdriftige vereerders werden. Vooral de laatste, Middendorf, koesterde eene onbegrensde vereering voor hem. Na wat heen en weer trekken en na een paar kleine gevechten te hebben bijgewoond, werd het corps in 1814 door het sluiten van den vrede ontbonden en keerden de drie vrienden naar Berlijn terug.

„Ik verliet het leger", zoo vertelde Fröbel later in zijn levensbericht, „met een gevoel van algeheele onvoldaanheid. Het streven naar eenheid en harmonie, dat in mij leefde, was zoo sterk, dat het zich onbewust in allerlei dingen symboliseerde. Ik trok vele schoone streken door, maar hoeveel heerlijks ik ook zag, ik voelde, dat er iets aan ontbrak, zonder dat ik nochtans wist, wat het was. Daar wandelde ik eens een vrij grooten en sierlijk aangelegden tuin binnen; ik bewonderde er den schoonen aanleg en de veelkleurige bloemen, toen ik eensklaps bemerkte, dat er geene leliën in den tuin stonden. Ik vroeg den eigenaar naar de reden daarvan, maar deze antwoordde mij, dat hem dit nog nooit was opgevallen en niemand hem die opmerking ooit gemaakt had. Mij echter was het nu duidelijk geworden, wat ik gemist had. Gij zoekt, zoo zeide ik tot mij zelven, den stillen vrede des harten, de zuiverheid der ziel, de harmonie van het leven in deze vredige, enkelvoudige bloem. Deze tuin met al zijne verscheidenheid van bloemen was voor mij het beeld van een bewogen en veelkleurig leven, waar de harmonie en de eenheid aan ontbreekt."

Te Berlijn teruggekeerd, werd hij als assistent op het mineralogisch museum geplaatst, waar het zijne taak was, de verschillende gesteenten te rangschikken en te beschrijven. Tevens volgde hij nog colleges in de Grieksche wijsbegeerte, in de natuurwetenschappen en in de oude talen. Zijn zucht naar symboliek vond hier ruimschoots bevrediging. Te midden zijner kristallen mijmerde hij over den grondvorm, waartoe alle vormen zouden zijn terug te brengen; de wijsbegeerte van Pythagoras deed hem, op het voetspoor van dien philosoof, eene theorie der getallen opstellen, waarvan ons echter niets bewaard is gebleven. Wel bezitten wij nog enkele staaltjes van hetgeen hij van het absolute in de letters van het alphabet vond. De klank *i*, zeide hij, vertegenwoordigt het absolute innerlijke, de klank *a* het absolute uiterlijke of de stof, de klank *o* wat voltooid is en in zich zelf begrensd.

Een oogenblik bekoorde hem het denkbeeld, zich aan het universitair onderwijs te wijden. Hij werd zelfs als hoogleeraar in de mineralogie naar Stockholm beroepen, maar hij sloeg dat aanbod af. Zijn oude liefde voor het lager onderwijs, voor de volksopvoeding ontwaakte weer in hem. Zijne beide vrienden Langethal en Middendorf hadden hunne theologische studiën hervat, maar gaven tevens, naar de gewoonte dier dagen, huisonderwijs aan kinderen van gegoede ouders. Fröbel

was nu hun vraagbaak en wekelijks brachten zij een paar uren bij hem door, om in de methodiek van Pestalozzi te worden ingewijd. Door die gesprekken werd Fröbel weer aan zijn vroegeren werkkring herinnerd en, zonder dat zijn vrienden er iets van wisten, nam hij zijn ontslag uit het mineralogisch museum en vertrok uit Berlijn; niemand wist waarheen.

De zaak was, dat Christophel Fröbel, de oudste van Friedrichs broeders en zijn beschermheer van der jeugd af, in 1813 was overleden en drie krinderen had nagelaten. De weduwe had zich nu tot Friedrich gericht om raad in de opvoeding dier kinderen. Deze vraag beschouwde Fröbel als een wenk der Voorzienigheid. Hij besloot een opvoedingsgesticht te grondvesten, waarvan zijn drie neven de eerste leerlingen zouden zijn. Zijn broer Christiaan, een fabrikant in Osterode in den Harz, had ook nog twee zoons, die op aandringen van Fröbel ook aan hem werden toevertrouwd en zoo werd op 13 November 1816 met 5 leerlingen te Griesheim in Thuringen het *Algemeen Duitsch Opvoedingsinstituut* geopend. Langethal en Middendorf werden uitgenoodigd, over te komen, om mede aan het instituut werkzaam te zijn. Middendorf liet, zeer tegen den zin zijner ouders, zijne theologische studiën varen en kwam in 1817 naar Griesheim, een zesden leerling meebrengende, en wel een jongeren broer van Langethal, terwijl deze zelf te Berlijn wilde blijven, tot zijne studiën voltooid zouden zijn. Christophels weduwe was met hare kinderen meegekomen en woonde in de nabijheid van het instituut, dat weldra naar een ander dorp in dezelfde omgeving, Keilhau geheeten, verplaatst werd. De noodige gelden moesten door de weduwe geleverd worden en daar deze ook niet veel bezat, werden de eerste tijden in zeer bekrompen omstandigheden doorgebracht; water, melk, brood en gort waren de voornaamste voedingsmiddelen en meer dan eens moest de weduwe een gedeelte van haar tafelzilver te gelde maken, om in de eerste levensbehoeften te voorzien.

Toen Langethal zijne studiën te Berlijn voltooid had, kreeg hij eene aanstelling als huisonderwijzer bij eene adellijke familie in Silezië. Hij wilde zijn jongeren broer met zich meenemen en ging dus naar Keilhau, om hem af te halen. Hier echter wist men hem te overreden, zijne betrekking in Silezië op te zeggen en aan het instituut te blijven. Dit was werkelijk eene groote aanwinst. Langethal toch was niet alleen een hoogst innemend man, maar hij had ook, wat van de beide anderen niet kon gezegd worden, deugdelijk gestudeerd. Middendorf had iets kinderlijks en iets dichterlijks over zich en Fröbel kennen wij reeds als een mijmerend en telkens van gedachten veranderend man. Langethal echter wist menschen en kinderen tot zich te trekken, zoodat het aantal leerlingen eerst langzaam, maar later zelfs snel toenam. Tien jaar na de oprichting was het aantal leerlingen tot 56 gestegen. De inrichting had geldelijken steun ontvangen van Christian Fröbel, op wien Friedrich zijn enthousiasme had weten over te planten, zoodat hij zijn fabriek verkocht en met zijne geheele gezin te Keilhau kwam wonen en zijn vermogen ter beschikking van zijn broeder stelde.

Later toonde Middendorf eene zelfde onbaatzuchtigheid, toen hij bij den dood zijns vaders zijn erfdeel aan de stichting vermaakte. Laat ons hier nog bijvoegen, dat Fröbel in 1818, derhalve op 36-jarigen leeftijd, huwde met Wilhelmina Hoffmeister, die nog twee jaar ouder was. Hoewel het huwelijk kinderloos bleef, zoo was het toch, naar aller getuigenis, eene hoogst gelukkige echtvereeniging. Wilhelmina had groote vereering voor haar man en levendige belangstelling in al wat hij ondernam.

Wat nu het onderwijs betreft en de methode, waardoor Fröbels instelling zich onderscheidde, daaromtrent is moeilijk iets positiefs mede te deelen en wel voornamelijk, omdat er in den loop der jaren nog al het een en ander veranderde. Fröbel was nog steeds zoekende. Het eenige, wat opgemerkt kan worden, was, dat er nog al veel handenarbeid door de leerlingen werd verricht. De mensch is naar Gods beeld geschapen, zei Fröbel, derhalve moet ook de mensch een scheppend wezen zijn. Verder stond het Pestalozziaansche denkbeeld der formeele ontwikkeling sterk op den voorgrond, zoo sterk, dat menigeen de inrichting met hoogst onvoldoende kundigheden verliet, wat, vooral in de eerste jaren, er toe bijdroeg, de stichting in kwaden roep te brengen.

In 1826 verscheen Fröbels werk *Die Menschenerziehung*, waarvan wij het een en ander willen meedeelen, al moet erkend worden, dat het niet gemakkelijk is, in dat langwijlige boek van ruim 300 bladzijden, den draad der redeneering vast te houden.

Drie factoren moeten, volgens Fröbel, samenwerken aan de opvoeding van den mensch: de godsdienst, de natuurwetenschappen en de taalstudie. Wat dien eersten factor betreft, zoo spreekt Fröbel veel over het noodzakelijke van het onderwijs in den Christelijken godsdienst, maar het is duidelijk, al schijnt hij het nergens te erkennen, dat zijne opvattingen vrij ver verwijderd zijn van de rechtzinnige Christelijke geloofsleer, zoodat hij in dit opzicht veel dichter bij Diesterweg dan bij Dörpfeld staat. In klaarheid en nauwkeurigheid van uitdrukking staat hij echter bij beiden verre ten achter. Er gaat een pantheïstische strooming door de veelheid van woorden, waarin hij zijne godsdienstige opvattingen uitspreekt, maar een bepaald Christelijk leerstelsel is er niet in te vinden: van de „heilswaarheid" der Christelijke dogmatiek vindt men zelfs niet de geringste aanduiding.

Over de natuurwetenschappen als basis van het onderwijs zijn zijne beschouwingen al evenmin helder. Zooveel kan men er wel uit opmaken, dat hij meer aan *philosophie*, dan aan *kennis* der natuur gedacht heeft. De lezer mag er uit het volgende citaat over oordeelen:

„Wat de Godsbeschouwing leert wordt door de natuur bevestigd; „wat uit de beschouwing van 's menschen innerlijke voortkomt, spreekt „zich ook in de beschouwing der uitwendige wereld uit; wat de gods-„dienst eischt wordt door de natuur vervuld. Want de natuur is, „als al het bestaande, openbaring Gods: al het bestaande heeft in de „openbaring Gods zijn grond.

„Ieder ding heeft goddelijke natuur en goddelijk wezen. Ieder ding

„is derhalve betrekkelijk eene eenheid, zooals God de eenheid door „en in zich zelf is.

„Deze waarheid is de grond van alle natuurbeschouwing, natuur- „kennis en natuurinzicht. Zonder deze waarheid is geene echte, ware, „vruchtdragende natuurbeschouwing en natuurkennis mogelijk.

„Slechts voor den Christen, voor den man en den mensch met „christelijken zin, leven en streven, is het mogelijk, tot het ware „inzicht en eene levende kennis der natuur te geraken; slechts zulk „een man kan een goed natuuronderzoeker zijn. Slechts in die mate „is het den mensch gegeven, tot ware kennis der natuur te geraken, „als hij bewust of onbewust Christen is; d. w. z. doordrongen van „de waarheid, dat in alle dingen dezelfde levende Godskracht werkt, „waaraan ook hij onderworpen is, waardoor de gansche natuur bestaat „en waardoor hij in staat is, dezen Godsgeest in alle natuurverschijn- „selen, kleine en groote in zijn wezen en in zijne eenheid te aan- „schouwen.”

Fröbels kennis der natuur was eene mystische wijsbegeerte, zooals in die dagen in Duitschland verkondigd werd; men scheen het mogelijk te achten, door aanschouwing der natuur tot onmiddellijke oplossing van het groote wereldraadsel te geraken. Vandaar, dat men weinig of geen aandringen op détailstudie bij Fröbel zal vinden; dat was hem blijkbaar van weinig waarde. Als hij de kennis der natuur één der grondslagen van de menschelijke opvoeding noemt, dan moet men aan dat woord niet de gedachte verbinden, die Bacon en Comenius er aan hechtten. Wat Fröbel *kennis* noemde was eene soort van *gevoelstoestand*, uit de geloovige beschouwing der natuur geboren.

Geheel op dezelfde wijze handelde hij over taalstudie. Allerlei zonderlinge woordafleidingen kan men hier vinden. Zoo zal *spreken* moeten gelezen worden als *s-breken*, d. i. *zich breken*, zich verdeelen, zijne binnenste naar buiten brengen, wat toch immers het doel van het spreken is. De bestanddeelen der woorden, de klanken, zijn maar niet iets toevalligs, door welker willekeurige samenvoeging woorden ontstaan, maar zij duiden oorspronkelijk en noodwendig mathematisch-physisch-psychische grondbegrippen aan. Zoo drukt de taal door de consonnantengroep *fr* „eenen in bedrijvige menigvuldigheid zich uitsprekenden geest” uit, zooals te merken is aan de woorden: *frisch*, *froh*, *frei*, *Frau*, *Frucht*, *Freund* enz. Zoo verneemt men ook, wat *fl*, wat *w*, wat *u*, wat *b* uitdrukt. Wij wagen ons aan geene verdere vertaling; alleen vermelden wij nog, dat de *h* de aanduiding is van een algemeen verbreid geestelijk leven, zooals te hooren is aan de woorden: *Hauch*, *Herz*, *Huld*, *hin*, *her*, *Held*.

Om niet onbillijk te worden, moeten wij erkennen, dat het boek enkele bladzijden bevat met meer begrijpelijke wijsheid. De Fröbel van latere dagen spreekt zich reeds hier uit in zijne waardeering voor de *zelfwerkzaamheid*, den *arbeid* der leerlingen. De opvoeding moet de krachten van het kind aan het werk zetten. Bepaalde uren moeten aan handenarbeid worden besteed. Zonder arbeid loopt de godsdienst gevaar, ijdele droomerij en onnutte dweperij te worden. „Waar gods-

dienst, arbeidzaamheid en matigheid eendrachtig samenwerken, daar is de hemel op aarde; daar is vrede, vreugde, geluk, genade en zegen".

Keeren wij weer naar het werkdadig leven van onzen paedagoog terug! Op de tijden van grooten bloei volgde voor het Keilhauer instituut vrij plotseling een tijd van snellen achteruitgang. De eerste oorzaak daarvan mag gezocht worden in de veranderde politieke omstandigheden. Tusschen 1820 en 1825 was overal in Duitschland eene duidelijke reactie ingetreden. De idealen der mannen van 1813 golden voor democratisch, voor demagogisch zelf. Het instituut te Keilhau, onder leiding van drie vroegere vrijwilligers uit het Lutzower korps, moest wel onder verdenking vallen. Leermeesters en kweekelingen droegen er de oude Duitsche kleederdracht, en in de dagelijksche gewoonten heerschte eene vrijheid van opvatting, die zich met de reactionaire strooming slecht verdroeg. Het hielp weinig, of in 1825 een afgevaardigde der regeering van Schwarzburg-Rudolstadt, Dr. Zeh, na ingesteld onderzoek een gunstig rapport over de inrichting uitbracht, de verdachtmakingen hielden niet op. In 1826 werd in den Bondsraad op sluiting der inrichting aangedrongen. De vorst van Schwarzburg-Rudolstadt weigerde aan dien eisch toe te geven en verbood alleen de afwijkende kleederdracht. Weldra echter openbaarde zich ook onder de medewerkers van Fröbel een diepgaand verschil van gevoelen. De drie eerste leerlingen van het instituut, die er nu reeds 10 jaren geweest waren, Fröbels neven, geraakten in onmin met hun oom en verlieten de school. Een der toenmalige onderwijzers, Herzog, verspreidde allerlei lasterlijke geruchten omtrent het huislijk leven van Fröbel en zoo werkte het een en ander samen tot den ondergang der eenmaal bloeiende instelling. In 1829 waren er nog slechts vijf leerlingen over. De financieele moeilijkheden werden dreigender dan ooit te voren en het einde was te voorzien.

Hoezeer de hoofdoorzaak van dien achteruitgang niet aan Fröbel mag worden geweten, zoo moet toch erkend worden, dat deze de man niet was, om „zaken te doen". Het ontbrak hem, zoowel als zijne vrouw, aan practische geschiktheid. Zijne beste vrienden en geestdriftigste bewonderaars erkennen, dat een groot deel der mislukking aan hem zelven te wijten was. Als de schuldeischers kwamen, ontweek Fröbel door de achterdeur en ging, alsof er niets aan de hand was, op de bergen wandelen, de bezoekers aan zijn vriend Middendorf overlatende. Dr. Wichard Lange merkt op, hoe groot het verschil was, in overigens gelijke omstandigheden, tusschen Pestalozzi en Fröbel. Terwijl de eerste gewoonlijk met roerende eenvoud zich zelf de schuld gaf van zijne talrijke mislukkingen, schreef de laatste steeds al zijne wederwaardigheden aan den bekrompen tijdgeest of aan zijne persoonlijke vijanden toe. Dat hij zelf voor een niet gering deel de oorzaak van al zijn tegenspoed was, heeft hij nooit ingezien.

Gelukkig kwam er uitredding. Op een bezoek, dat Fröbel in 1831 aan Frankfort bracht, geraakte hij in kennis met een Zwitsersch componist, tevens grondig natuurkenner en wijsgeer, Schnijder van War-

tensee. Deze stelde zooveel belang in Fröbel's opvoedingsplannen, dat hij hem zijn kasteel Wartensee in het kanton Luzern aanbood, om daar een opvoedingsgesticht te vestigen. Fröbel nam het aanbod aan. Het instituut te Keilhau bleef onder leiding van Langethal en Middendorf, waarbij zich nog hetzelfde jaar Barop, een neef van Fröbel voegde, terwijl hij zelf zich naar Zwitserland begaf en van daar uit een uitvoerig prospectus over de *Wartenseeër Erziehungsanstalt* in het licht zond. Nauwelijks was dit prospectus bekend geworden, of de katholieke pers in Zwitserland opende een waren kruistocht tegen den protestantschen vreemdeling, waarbij weer al de lasterpraat dienst moest doen, door den ontrouwen Herzog een paar jaar vroeger verspreid. Het gevolg liet zich voorzien: er bood zich geen enkele leerling te Wartensee aan. Toch niet uit het veld geslagen, nam Fröbel nu de kinderen van het dorp op, riep zijn neef Ferdinand en den bij uitstek practischen Barop tot zich en opende in het kasteel eene gewone dagschool. Ook deze poging mislukte. De Katholieke bevolking werd tegen de drie „ketters" opgezet en binnen het jaar was de geheele school verloopen. Ondertusschen verzochten eenige gegoede ingezetenen van het naburige stadje Willisau, die voor hunne kinderen een beter onderricht begeerden, dan de gemeenteschool geven kon, Fröbel en zijne medewerkers, zich in hun midden te vestigen. Fröbel nam het aanbod aan en den 2en Mei 1832 werd de school te Willisau met 36 leerlingen geopend. In Augustus van hetzelfde jaar werd in tegenwoordigheid van verschillende afgevaardigden, ook uit andere Zwitsersche cantons, een schoolexamen afgenomen, dat zoo uitstekend slaagde, dat, voor het oogenblik althans, Fröbels succes verzekerd was.

Barop wilde echter liever naar Keilhau terugkeeren, waar hij zijne jonge vrouw trouwens had achtergelaten. Zoo kwam het, dat Langethal en Middendorf zijne plaats te Willisau innamen. Voor het Keilhauer instituut was deze verwisseling een groote zegen. Onder de vaste leiding van Barop keerde binnen korten tijd de vroegere voorspoed daar terug; de schulden werden afbetaald en het aantal leerlingen nam weder snel toe.

Zoo straalde weer de zon des geluks over Fröbel en zijn vrienden. Zelfs werd hun nog een nieuw arbeidsveld geopend. De aandacht der regeering van het kanton Bern werd op de school te Willisau gevestigd. In 1833 werden drie jonge onderwijzers uit Bern naar de school van Fröbel gezonden, om zich met de daar gevolgde paedagogische grondstellingen vertrouwd te maken. In het volgende jaar ontving Fröbel zelfs een uitnoodiging, om te Burgdorf gedurende eenige weken een cursus in de opvoedkunde voor onderwijzers te geven, welke taak hij met veel succes volbracht. Toen vatte de Berner regeering het plan op, te Burgdorf een groot weeshuis te stichten en de leiding daarvan aan Fröbel op te dragen. In 1835 kwam dit plan tot uitvoering. De school te Willisau werd dan overgelaten aan Christiaan Fröbel en Langethal, terwijl Fröbel met zijn onafscheidelijken Middendorf naar Burgdorf trok. Zoo zag dus in dezelfde plaats, waar 37 jaren vroeger de groote Pestalozzi zijn onderwijsloopbaan begonnen was, Fröbel, op

het toppunt van zijn roem, zich aan het hoofd van eene groote en welverzorgde inrichting van onderwijs geplaatst.

Toch was ook deze werkzaamheid van korten duur. Reeds eenige jaren vroeger had Fröbel kennis gemaakt met de werken van Comenius en daaruit was hem vooral de overtuiging bijgebleven, dat de voornaamste taak dar opvoeding was, zich met het kind te bemoeien, vóórdat het den schoolleeftijd bereikt had. In het weeshuis te Burgdorf vond hij gereede aanleiding, in die meening versterkt te worden. Met die gedachte vervuld, wandelde hij eens in het vrije veld, toen zijn oog getroffen werd door een paar kinderen, die met een bal speelden. Dat was voor hem een lichtstraal. De *bal* moest het eerste kinderspeelgoed zijn. Wij weten reeds welke hooge beteekenis Fröbel aan den bolvorm toekende en het is meer dan waarschijnlijk, dat hij in het licht van deze beschouwing die spelende kinderen aanzag. Hij had gevonden, waarnaar hij zoo lang had gezocht. Het spel is de eerste kinderbezigheid, maar dat spel mocht niet aan het kinderlijk toeval worden overgelaten, het moest tot paedagogische doeleinden worden aangewend. Het was dus noodig, het kinderspeelgoed methodisch te ordenen. De bal moest het eerst komen, daarna de kubus, als symbool van de verscheidenheid in de eenheid en daarna de pop als zinnebeeld van het leven. Zoo zou het mogelijk zijn, de jonge menschheid onbewust in te leiden in de kennis der metaphysische wetten, die het heelal beheerschen, om haar op die wijze in gemeenschap te brengen met de Goddelijke gedachte, die aan alle dingen ten gronde ligt.

Deze nieuwe gedachte vormt het uitgangspunt van een geheel nieuwe periode in Fröbels leven. In den loop der volgende jaren werd nog veel aan dat systeem veranderd, maar de grondgedachte bleef en het is eene gedachte geweest, waardoor Fröbel over de geheele wereld zich heeft doen kennen als de hervormer van het onderwijs aan jonge kinderen. Een zeldzaam voorbeeld voorwaar, dat iemand eerst op zijn 53e jaar zijn eigenlijk levensdoel ontdekt. Fröbel was overgelukkig met deze nieuwe ontdekking. Hij geloofde, dat de menschheid door de toepassing dezer denkbeelden eene algeheele vernieuwing zou ondergaan. Hij liep met de gedachte rond, naar Amerika te trekken, om daar in de nieuwe wereld eene nieuwe stad te stichten op geheel nieuwe geestelijke fondamenten. Hij legde zijne plannen bloot in het zonderlingste geschrift, dat ooit uit zijn pen gevloeid is: „*Levensvernieuwing eischt het jaar 1836*". In mystieke woordafleiding overtreft dit geschrift verre zijn voorafgaand boek. Het woord *Ehe* (echt, huwelijk), verzekert hij, stelt door de beide *e's* het *leven* voor; die beide klanken zijn verbonden door de *h*, waardoor het zinnebeeld wordt van een dubbel leven, in den geest vereenigd; bovendien is het woord van voren naar achteren of van achteren naar voren gelezen, steeds hetzelfde; man en vrouw, in het huwelijk vereenigd en daardoor met scheppende macht begaafd, zijn Gode (*Gotte*) gelijk geworden. Daarom worden zij *Gatte* (echtgenooten) genoemd, waarin de *o* door de *a* vervangen is, om de vleeschwording Gods in den eindigen vorm aan te

geven. De cijfers van het jaar 1836 duiden reeds op de wondervolle beteekenis van dat jaar. Telt men die cijfers toch bij elkander, dan bekomt men 18, wat in het Thuringsch dialect uitgesproken wordt *achtsen*, dat aan *achtzaam* doet denken. Telt men de cijfers van 18 bij elkander, dan bekomt men *negen*, wat in hetzelfde dialect als *neuen* klinkt, welk woord *vernieuwen* beteekent. Daarenboven is: $9 = 3 \times 3$, of *Treu der Treu* (alweer in het Thuringsch) wat blijkbaar zeggen wil: een drievoudig geloof in God, in de natuur en in de menschheid.

Van het voornemen, om naar Amerika te trekken, wisten zijne vrienden hem af te houden, maar Burgdorf zei hij toch vaarwel, waartoe trouwens de gezondheid zijner vrouw, die tegen de scherpe Zwitsersche berglucht niet bestand was, mag medegewerkt hebben. In Juni 1836 kwam hij met zijne vrouw te Berlijn aan.

Het volgend jaar zocht hij naar eene plaats, waar hij geschikt eene kleinkinderschool zou kunnen oprichten. Hij koos daartoe het stadje Blankenburg uit, dicht bij Rudolstadt gelegen. Tevens gaf hij een weekblad uit, om propaganda voor zijne nieuwe denkbeelden te maken, en waaraan hij den naam gaf: *Kommt, laszt uns unsern Kindern leben*. In dat blad heeft hij voor het eerst de theorie zijner „speelgaven" uitvoerig toegelicht De eerste gave is, zooals wij reeds gezegd hebben een *bal*, een b-al, zooals Fröbel zei, een *b*eeld van het *al*. Reeds in het eerste levensjaar moet die gave aan het kind worden verstrekt. De bal moet daartoe van zachte stof, van *wol* bijv. vervaardigd zijn en aan een draad worden opgehangen. De moeder kan dan den bal door het kind laten betasten, opdat het den volmaakten vorm in zich opneme; de bal moet stil liggen, rollen, omhoog getrokken worden en nog heel veel meer. De tweede gave, bestemd voor de tweede helft van het eerste levensjaar, is de kubus. Het kind moet met bal en kubus te gelijk spelen, om het verschil tusschen die twee op te merken. De bal stelt de *beweging* voor, de kubus de *rust*; de eerste toont de verscheidenheid in de eenheid, de ander de eenheid in de verscheidenheid; beide staan tot elkander als het *gevoel* en het *verstand* en daar die beide tegelijk in de kinderziel gevonden worden, moet het kind met bal en kube ook tegelijk spelen. De derde speelgave was niet volgens, het oorspronkelijk, plan de pop, maar de in 8 kuben verdeelde kubus. De gunstige gelegenheid om de beide beteekenissen van het woord *acht* hierbij te pas te brengen, liet Fröbel natuurlijk niet ongebruikt voorbijgaan. Deze derde gave is bestemd voor de leerlingen van een tot drie jaar en dient om hun aan te toonen, dat het geheel kan verdeeld worden in deelen, die al de kenmerken van het geheel op nieuw vertoonen. De vierde gave was de kubus, in acht bouwsteenen (prisma's) verdeeld, waaraan een kind de waarneming kan opdoen, dat niet alle afmetingen van een lichaam dezelfde behoeven te zijn en waarmee het tevens verschillende eenvoudige bouwwerken kan uitvoeren. De vijfde gave eindelijk is de in 27 kleinere kuben verdeelde kubus, waarvan er drie in twee prisma's en drie andere elk in vier prisma's zijn verdeeld.

Later voegde Fröbel hier nog andere speelgaven aan toe, deels van eigen vinding, deels overgenomen uit wat reeds lang bekend was. Zoo vindt men bij hem reeds sprake van mozaiek-werk, van legstokjes en vouwbladen, terwijl zijne navolgers deze reeks nog aanmerkelijk hebben uitgebreid.

Fröbels denkbeelden en werkzaamheden begonnen allengs de aandacht te trekken. In 1839 hield hij te Dresden en te Leipzig eene voordracht, waarvan de eerste door de Koningin van Saksen werd bijgewoond. In datzelfde jaar trof hem echter een zware slag. Zijne vrouw en trouwe levensgezellin in blijde en droeve dagen, die zich ook met geheel haar hart aan de school te Blankenburg gewijd had, ontviel hem in Mei van dat jaar. Fröbel echter kwam zijne eerste verslagenheid spoedig te boven en ontwikkelde nieuwe kracht. Reeds kwamen verschillende onderwijzers naar Blankenburg, om met het Fröbel-systeem kennis te maken. Twee daarvan openden in 1840 te Frankfort ieder een eigen kleinkinderschool, die volgens de grondbeginselen van Fröbel zouden worden geleid.

De inrichting te Blankenberg droeg nog altijd den naam, waarmede reeds vroeger dergelijke scholen in Duitschland werden aangeduid: *Kleinkinderpflege-anstalt.* Langen tijd had Fröbel echter reeds de behoefte gevoeld aan een nieuwen naam, toen die hem op eene wandeling door de bekoorlijke omstreken van Blankenberg, eensklaps in de gedachten schoot: *Kindergarten* zal de naam zijn, riep hij eensklaps uit, en met dien naam worden nog de Fröbel-scholen in Duitschland aangeduid. Zelfs nam men later, bijna onvertaald, hetzelfde woord in Engeland en Amerika over en spreekt men daar nog van *Kindergarden.*

Toen hij dien naam gevonden had, achtte Fröbel het oogenblik gekomen, eene plechtige oproeping aan het Duitsche volk te richten. Hij wilde zijne eenvoudige school te Blankenberg in een *Duitsche Kindertuin* omzetten en daaraan eene kweekschool verbinden tot opleiding van *Kindergärtnerinnen.* Hij berekende daartoe een kapitaal van 100 000 Thaler noodig te hebben en trachtte die som bijeen te krijgen door het uitgeven van 1000 aandeelen à 100 Thaler elk. Hij twijfelde geen oogenblik aan het welslagen van dat plan, maar de uitslag stelde hem bitter te leur. Na drie jaar onvermoeid ijveren waren er nog niet meer dan 155 aandeelen geplaatst. Een cursus tot opleiding van onderwijzeressen was reeds te Blankenberg geopend, maar bij gebrek aan de noodige geldmiddelen ging de zaak hard achteruit. Barop, die het instituut te Keilhau tot bloei had gebracht en nu weer met Middendorf samenwerkte, die de school te Willisau in 1839 had verlaten, was zoo voorzichtig, om, al drong Fröbel sterk bij hem aan, zijn geld niet in de nieuwe onderneming te steken en Langethal werd ook ontrouw aan de zaak van zijn voorheen zoo vereerden meester. In 1841 verliet hij namelijk het weeshuis te Burgdorf, om te Bern het directoraat van de hoogere meisjesschool op zich te nemen. Fröbel beschouwde die daad van zelfstandigheid als openlijk verraad, 'twelk hij zijn vroegeren medewerker nimmer vergeven heeft.

De financiëele moeilijkheden van den Blankenberger Kindergarten

werden steeds dreigender. Dat Fröbel er echter niet zwaar onder gebukt ging, kan misschien het boek getuigen, dat hij in 1843 uitgaf: *Mutter- und Koselieder*, eene verzameling van ruim 50 liederen, in de eerste plaats bestemd voor moeders, om ze haren kinderen voor te zingen. De woorden waren van Fröbel en Middendorf, terwijl 24 er van op muziek gezet waren door Robert Kohl. Het denkbeeld was beter dan de uitvoering. De versjes getuigden van weinig dichterlijk gevoel, hoewel er enkelen onder waren, die, zonder uit te munten, althans welgeslaagd mogen heeten. Men kan echter de verzameling waardeeren als eene eerste poging, waarop vele andere en betere zijn gevolgd.

Ongeveer terzelfder tijd ontwikkelde Fröbel een nieuw denkbeeld, waaraan hij den naam gaf van *verzoening der tegenstellingen* (*Vermittelung der Gegensätze*) In de philosophie van Hegel kwam reeds een zelfde denkbeeld voor, maar Fröbel verklaarde, dat hij het aan niemand had ontleend. Volgens dat nieuwe denkbeeld moest er tusschen elke twee tegenstellingen eene verzoening gevonden worden. Daarom schoof Fröbel tusschen zijne beide eerste speelgaven, den bal en den kubus, die eene tegenstelling vormen, als verzoening een cylinder in. Tusschen de *these* en *antithese*, door bol en kube voorgesteld, vormde de cilinder, die met die beide tegenstellingen eigenschappen gemeen heeft, de *synthese*. Fröbel hechtte aan dat denkbeeld groote waarde, en zijne vrienden handelden zeker in zijnen geest, toen zij later op zijn graf een zuil plaatsten, rustende op een kubus en gedekt door een bol.

In 1844 moest de inrichting te Blankenberg wegens volslagen gemis aan de noodige middelen, worden opgeheven. Fröbel besloot toen een propagandatocht door Duitschland te maken. Vergezeld van den getrouwen Middendorf bezocht hij achtereenvolgens Frankfort, Heidelberg, Darmstadt, Keulen, Karlsruhe en Stuttgart. In Darmstadt maakte hij kennis met Fölsing, den ijverigen voorstander van kleinkinderscholen in Zuid-Duitschland. Een oogenblik scheen het, dat zij tot samenwerking zouden komen, maar daar Fröbel zeer absoluut in zijn eischen was en Fölsing niet wilde toegeven, dat de door Fröbel zoo streng voorgeschreven speelmethode van wezenlijk belang was voor den bloei van het bewaarschoolonderwijs, bleef de harmonie tusschen die beiden niet lang bewaard.

De propaganda-tochten van Fröbel brachten hem niet veel succes aan. De toonaangevende opvoedkundigen ontvingen hem met wantrouwen, de wetenschappelijke wereld nam hem niet „au sérieux", en de autoriteiten toonden evenmin belangstelling. Toen vatte Fröbel het plan op, zich tot de vrouwen te richten. Hij had zich weder te Keilhau gevestigd en gaf daar in twee achtereenvolgende winters van 1846—1847—1848 een cursus voor „Kindergärtnerinnen". Groot was de toeloop niet, maar de jonge dames, die hem volgden, vereerden hem als een groot voorganger en hervormer. Onder zijne kweekelingen bevond zich eene dochter van Middendorf, Alwine, die later met Dr. Wichard Lange huwde en Louise Levin von Osterode, die

later Fröbels tweede vrouw werd. Te midden van deze vrouwelijke omgeving onderging het stelsel van den hervormer menige practische verandering. De wiskundige en metaphysische grondslag werd min of meer verwaarloosd; bol noch kubus behielden, evenmin als de verzoenende cilinder, hunne eereplaats, terwijl het vlechten en vouwen en de bewegingspelen meer op den voorgrond kwamen te staan. Ja, het gebeurde, dat enkelen, met volledige miskenning van Fröbels grondgedachte, het er voor hielden, dat die theorie der kindertuinen bestond in een meer of min werktuiglijk volgen van bepaalde oefeningen en het zingen van bepaalde liederen. Het ergerde Fröbel niet weinig, zijne speelgaven zoo te zien misbruiken door jonge meisjes, die de symbolieke en wijsgeerige bedoeling er van niet wisten te waardeeren. Indien mijne leermiddelen, zei hij, eenige waarde bezitten, dan moet die niet in het uiterlijk voorkomen gezocht worden, maar enkel en alleen in de wijze, waarop ik ze gebruikt wil zien, dat is derhalve in de methode en de wijsgeerige grondslagen, waarvan zij de uitwerking zijn. De reden van bestaan van geheel mijn stelsel van opvoeding staat of valt met deze opvatting.

De revolutionnaire beweging van 1848 vervulde Fröbel met nieuwen moed. Duitschland scheen tot een nieuw leven te ontwaken en Fröbel koesterde, ook voor de zaak, die hij voorstond, de beste verwachtingen van de geestdrift, die geheel zijn vaderland vervulde. In Juni 1848 richtte hij met eenige vrienden eene oproeping aan de Duitsche onderwijzers, om een congres te vormen, waar hij zijne beginselen zou voordragen. Middendorf schreef eene brochure onder den titel: *Kindertuinen, eene behoefte des tijds, grondslag eener eensgezinde volksopvoeding*, welke hij aan de nationale vergadering te Frankfort opdroeg.

Deze brochure schijnt de aandacht van het Frankforter parlement niet getrokken te hebben; er werd althans geen rapport over uitgebracht. Het onderwijzerscongres kwam echter in de zomervacantie van 1848 te Rudolstadt bijeen. Fröbel had er met veel oppositie te kampen; dank zij echter de tusschenkomst van den predikant Habich, die verklaarde, dat, „al mocht het verstand enkele bedenkingen hebben tegen het systeem, het hart toch moest sympathiseeren met het gevoel, dat het had ingegeven", werd eene motie ten gunste van Fröbel aangenomen. In den winter van hetzelfde jaar gaf Fröbel te Dresden een drievoudigen cursus, waardoor hij vele nieuwe vrienden en medestanders voor zijne zaak wist te winnen.

Toen hij in 1849 weer te Keilhau terugkeerde, scheen de verstandhouding met zijn vroegere vrienden niet meer zoo goed te zijn als voorheen; Fröbel ten minste vestigde zich in de badplaats Liebenstein, in Saksen-Meiningen, om daar zijne cursussen voort te zetten. Louise Levin von Osterode ging met hem mee en weldra verzamelden zich eenige dorpskinderen om hen heen, waarmee een Kindertuin werd gesticht.

Daar, te Liebenstein, maakte Fröbel kennis met twee verschillende personen, waarvan vooral de een veel gedaan heeft voor de verspreiding zijner denkbeelden. Wij bedoelen de barones Bertha von Maren-

holtz—Bülow, die toevallig te Liebenstein de baden kwam gebruiken en daar hoorde spreken van een „ouden gek", die met de dorpskinderen speelde. De barones ontmoette Fröbel eens op eene wandeling, knoopte een gesprek met hem aan en werd zoozeer door dat onderhoud geboeid, dat zij hem meermalen een bezoek bracht en weldra een der ijverigste en getrouwste discipelen van den meester werd. In denzelfden zomer kwam ook Diesterweg te Liebenstein en werd door Mevr. Marenholtz met Fröbel in kennis gebracht. Diesterweg had eenigen weerzin te overwinnen, eer hij Fröbel opzocht. Voor zoover hij toch van hem gehoord had, had hij den indruk ontvangen, met een kwakzalver te doen te hebben. De eerste les echter, die hij bijwoonde, deed hem geheel en al van gevoelen veranderen. Hij vatte een levendige bewondering voor Fröbel op, waaraan hij onder anderen uitdrukking gaf, door den derden druk van zijnen *Wegweiser* in geestdriftvolle bewoordingen aan hem op te dragen.

Te dien tijd bestond er te Hamburg eene vrouwenvereeniging, die de verheffing der vrouw op haar programma had staan en dat doel o. a. wilde bereiken, door de vrouw een grooter aandeel te geven in het werk der opvoeding. De aandacht van de voorgangsters dier vereeniging werd op Fröbel gevestigd; tegelijkertijd echter op zijn neef en naamgenoot, Karl Fröbel, die te Zurich als leeraar werkzaam was en zich had bekend gemaakt door een ontwerp van een inrichting voor hooger onderwijs aan meisjes. De oom en de neef werden beiden uitgenoodigd, hunne denkbeelden in Hamburg te komen verkondigen. Friedrich Fröbel stond geheel buiten alle godsdienstige en staatkundige partijschappen en had slechts één deel voor oogen: de prediking van zijne opvoedkundige beginselen. De neef echter, een ijverig aanhanger van het „jonge Duitschland" en kampioen voor de vrouwenemancipatie, verkondigde daar in Hamburg zeer radicale politieke beginselen en droomde van de stichting eener vrouwen-universiteit. Zooals wel van zelf sprak, konden de beide Fröbels het moeilijk met elkander vinden en gingen zij weldra, met wederzijdsche teleurstelling uit elkaar. Dit samentreffen heeft, zooals wij straks zien zullen, aan de zaak van Friedrich Fröbel veel kwaad gedaan.

In het voorjaar van 1851 keerde Fröbel naar Liebenstein terug. Door tusschenkomst van barones von Marenholtz kreeg hij van den hertog van Saksen-Meiningen de beschikking over het slot Mariënthal, dicht bij Liebenstein gelegen, waarheen hij zijne inrichting overbracht. Hoewel reeds 68 jaar oud, was hij nog steeds met jeugdig vuur bezig en leidde dikwijls nog zelf de spelen der kinderen. Uit alle streken van Duitschland stroomden de jonge dames toe, om een cursus van hem te volgen. Diesterweg zond hem zijn eigen dochter als leerling. Een kinderfeest op den Altenstein in Augustus 1850, door den hertog en de hertogin van Saksen-Meiningen bijgewoond, deed veel van zich spreken en droeg tot bekendmaking van Fröbels arbeid veel bij. Wichard Lange stichtte een weekblad, *Friedrich Fröbels Wochenschrift*, dat tot propaganda diende. Barones von Marenholtz wijdde zich geheel aan de verspreiding der nieuwe denkbeelden en was er in geslaagd, een

zeker aantal mannen van beteekenis belangstelling voor dat werk in te boezemen. Het was in dien tijd — 1851 — dat Fröbel voor de tweede maal in het huwelijk trad en wel met de reeds genoemde Louise Levin, die hem reeds jaren lang in zijn arbeid trouw ter zijde had gestaan.

De zaken gingen weer goed vooruit, toen eensklaps, op 7 Aug '51, een besluit verscheen van den Pruisischen minister van eeredienst, Von Raumer, waarbij de oprichting van kindertuinen op Pruisisch grondgebied verboden werd. Uit eene brochure van Karl Fröbel, zoo redeneerde de minister, getiteld: *Vrouwen-universiteiten en kindertuinen*, blijkt, dat de kindertuinen een onderdeel zijn van het socialistisch systeem van gezegden Fröbel, die tot doel hebben, den kinderen het atheïsme te prediken, waarom dergelijke scholen, niet in den staat geduld kunnen worden. Blijkbaar had de minister den oom met den neef verward. Fröbel en zijne vrienden meenden aanvankelijk, dat het niet moeilijk zou vallen, de opheffing te krijgen van een besluit, dat klaarblijkelijk op eene persoonsverwisseling berustte. De verschillende pogingen daartoe, zelfs door hooggeplaatste personen aangewend, mislukten echter en het duurde negen jaar, tot 1860, eer het besluit werd ingetrokken.

Hoewel in Pruisen verboden, zoo bleef nochtans het overige Duitschland voor de scholen van Fröbel openstaan. Hij zette zijn werk dan ook onvermoeid voort, en zijne leerlingen koesterden steeds hoogere vereering voor hem. Zijn 70-jarige geboortedag werd tot een groot feest gemaakt. Toch had hij zich weer te verdedigen tegen eene aanklacht in Hamburgsche dagbladen, waarin hij als een vijand van het Christendom werd voorgesteld. Daar stond echter eene groote genoegdoening tegenover, die hem op het Algemeen Onderwijs-Congres te Gotha bereid werd. De strijdbare Diesterweg had de aandacht van alle vooruitstrevenden in den lande op Fröbel gevestigd en als duidelijke manifestatie tegen Von Raumer werd op dit congres aan den stichter der kindertuinen buitengewone eer bewezen: toen hij de zaal binnentrad, stonden alle aanwezigen op en begroetten hem met luide toejuichingen. Dit was zijn laatste vreugde. Thuis gekomen, werd hij ziek en overleed kort daarna, op 21 Juni 1852. Achttien maanden later volgde Middendorf hem in het graf. De oude Christiaan Fröbel, die sinds 1820 Keilhau niet had verlaten, was reeds een jaar vroeger overleden. Langethal verliet na Fröbels dood Bern en bracht zijn laatste levensjaren te Keilhau door.

Na deze uitvoerige levensschets zal het niet noodig zijn, breed uit te wijden over de beteekenis, die aan Friedrich Fröbel als opvoeder toekomt. Enkele opmerkingen mogen daarom volstaan.

De gaven, ook onder de grooten van ons geslacht, zijn zeer verschillend. Hoog vereeren wij den mensch die door eene groote gedachte wordt gedragen en die gedachte, ondanks alle tegenwerking, in zijn leven zoekt te verwezenlijken. Reeds vroeg is hij zich zijne roeping bewust en geheel zijn leven is een voortdurend streven ter bereiking

van zijn doel. Zulk een man was Fröbel niet. Wat hij eigenlijk wilde heeft hem nooit in volle klaarheid voor oogen gestaan. Vandaar, dat zijne opvoedkundige denkbeelden eerst in zijne volgelingen tot heldere bewustheid kwamen. Fröbels *stelsel* is van voorbijgaanden beteekenis geweest. Onvergankelijk alleen is het voorbeeld, dat hij gegeven heeft van waarachtigen kinderzin, die hem de hooge waarde van het spel en den arbeid der kinderen leerde inzien. Boven Pestalozzi's beginsel der *aanschouwelijkheid* staat Fröbels eisch der *zelfwerkzaamheid*. De wijze, waarop hij die denkbeelden toepaste en het quasi-wijsgeerig geredeneer, waarmee hij ze verdedigde, hebben hunne waarde reeds lang verloren. Dat de eenvoudige lichamen *kubus*, *bal* en *cylinder*, juist om hunne eenvoudigheid, het eenig geschikte speelgoed voor kinderen zouden zijn, was eene dwaling. Deze meetkundige lichamen zijn *abstracties*, die de kinderen eerst na langdurige ervaring in de werkelijkheid leeren opmerken. Maar het is een ander, die zaait en een ander, die oogst. Fröbel heeft vruchtdragend zaad gestrooid, al bleek na jaren, dat de vrucht er anders uitzag, dan hij gedroomd had. De paedagogische velden, door hem bearbeid, zijn op lange na nog niet alle „wit om te oogsten", maar wie hier en daar de rijpe vruchten inzamelt, gedenkt met dankbaarheid den zaaier, die vol geloof den eersten kiem in de aarde legde. Zulk een zaaier was Fröbel.

Litteratuur: A. B. Hauschmann, *Friedrich Fröbel.* Eisenach. H. Reinecke, *Friedrich Fröbels Leben und Lehre.* Berlin. Prof. Dr. Eugen Pappenheim, *Friedrich Fröbel.* Berlin. Elize van Calcar *Frederik Fröbel.* 's Gravenhage 1879. Eleonore Heerwart, *Einführung in die Theorie und Praxis des Kindergartens.* Leipzig. Bertha von Marenholtz—Bülow, *Das Kind und sein Wesen.* Dez. *Die Arbeid und die neue Erziehung.*

G.

Geduld. Over dit onderwerp valt het moeilijk een artikel voor dit *Woordenboek* te schrijven. Niet, wijl er zoo weinig over gezegd zou kunnen worden, maar wijl men over eene zoo teedere en moeilijke deugd als geduld haast niet spreken kan, zonder in een stichtelijken toon te vervallen, een toon, dien de lezer hier niet verwacht. Het schijnt trouwens een wel gestaafd feit, dat de behoefte aan stichting in onzen tijd afneemt en dat het tegenwoordig geslacht beter langs den weg van verstandelijke redeneering dan door middel van gevoelsargumenten te treffen en te overtuigen is. Zoo willen wij dan in kalmen toon handelen over het geduld.

De onmisbaarheid van deze geestelijke eigenschap voor allen, die

met kinderen hebben om te gaan, wordt wel door niemand ontkend. Men zou kunnen beweren, dat geduld voor het welslagen van iederen arbeid noodzakelijke voorwaarde is, dat overhaasting altijd schadelijk is en dat de timmerman bijv. zonder geduld geene plank zal kunnen glad schaven, maar indien men in die gevallen al van *geduld* spreken kan, men zou toch beter doen, hier het woord *kalmte*, *beradenheid* of *bezonnenheid* te gebruiken. De levenlooze stof kan door den mensch volkomen beheerscht worden; alle tegenstand, die zij biedt, is door vermeerderde krachtsaanwending te overwinnen: indien één locomotief niet voldoende is, om den trein in beweging te brengen, zet men er twee voor. Zoodra de mensch echter tegenover een levend object komt te staan, heeft vermeerdering van mechanische kracht slechts binnen beperkte grenzen nog nuttige uitwerking. De oorzaak is niet moeilijk te vinden. De mensch, niet wetende, wat leven is, kan het leven niet geven. Al wat hij vermag, is de voorwaarde tot levensontkieming en levenswasdom zoo gunstig mogelijk te maken. Is dat naar behooren verricht, dan rest hem niets anders dan afwachten, of het leven groeien wil. De akker moet wel deugdelijk worden toebereid, eer de landman het zaad er in strooien kan, maar is het zaad eenmaal in den voren gezonken en tegen schadelijke invloeden van buiten beveiligd, dan heeft de landman alles gedaan, wat hij vermocht en moet hij al het overige geduldig afwachten.

Sprekend is de gelijkenis tusschen den opvoeder en den zaaier. Nog minder echter dan het lichamelijk leven staat het geestelijk leven in de hand des opvoeders. Hij kan wel invloed oefenen op dat leven, maar beheerschen kan hij het niet. Ja zelfs, voor zoover hij het wel zou kunnen, is hem toch de uiterste omzichtigheid tot plicht gesteld, daar het leven slechts in de vrijheid goed tieren kan. Wie de opvoeding voor alvermogend houdt, wie meent, dat hij alle voorwaarden zóó in zijn macht heeft, dat het gewilde resultaat met noodwendigheid moet te voorschijn treden, hij zal meenen geen geduld noodig te hebben, zeker als hij is van zijne zaak. Indien het echter al mogelijk is, door theoretische bespiegelingen tot die opvatting van de taak des opvoeders te komen, zoodra men den voet zet op practisch gebied, wordt die illusie al spoedig verstoord, want al ware het ook, dat alles weten tot alles begrijpen zou leiden, er is wel niemand, die meent, het zoover gebracht te hebben of het ooit zoover te zullen brengen. Hoe goed ook voorbereid en hoe zorgvuldig ook overdacht, toch zal elke opvoeding rijk blijven aan verrassingen en teleurstellingen.

Herbart zegt ergens, dat het werk der opvoeding niet zuiver kan gedacht worden, of men moet zich één man voorstellen, die één enkel kind heeft op te voeden. Denken wij daar dan nog het gunstigste geval bij, dat namelijk die opvoeder zich geheel aan de belangen van zijn leerling toewijdt, dan nog zou hij zonder geduld niet slagen. Eerst als men zich bovendien nog eene volkomen gelijkvormigheid denken kon, tusschen de beide levens, die hier met elkander in betrekking treden, zoodat de leerling niets anders was dan de verkleinde copy van zijn opvoeder, dan zou men tusschen die twee eene verhou-

ding kunnen aantreffen, waarbij van geduld geen sprake behoefde te zijn. 't Is echter duidelijk, dat, daargelaten de vraag, of zulk eene verhouding wenschelijk zou zijn, ze in de werkelijkheid nimmer zal voorkomen. Hoe grooter de verscheidenheid is tusschen beider aanleg, en hoe meer de opvoeder doordrongen is van het besef, dat ook eene andere levensrichting dan de zijne recht van bestaan heeft, hoe meer hij zich zal moeten oefenen in geduld. De hen, die het door haar uitgebroede eendenkuiken zag te water gaan, is wel het sterkst sprekende beeld van den angst, die, zij het in kleiner afmetingen, ook in de menschenwereld vaak genoeg voorkomt.

Denken wij ons nu het meest voorkomend geval, dat aan een en denzelfden persoon de opvoeding en het onderwijs van vele kinderen met uiteenloopende geaardheid is toevertrouwd, dan wordt het duidelijk, hoe aanhoudend de geduldproef moet zijn, waaraan zulk een opvoeder onderworpen wordt. Het mag echter nooit lijdelijke onderworpenheid worden, het geduld moet als een plicht worden aanvaard, al valt die plicht dikwijls zwaar genoeg te dragen.

Men zou de vraag kunnen opwerpen, waar meer geduld gevorderd wordt, in het huisgezin of in de school. Voldoen beide instellingen aan de eischen, die men haar stellen mag, dan meenen wij, dat in de huislijke opvoeding meer geduld noodig is dan in de school. In de eerste plaats toch is de band, die de ouders aan de kinderen verbindt, inniger en sterker, dan die tusschen onderwijzers en leerlingen. Hoe sterker echter die band is, des te meer hoopt en verwacht men van de kinderen en daarmede worden de kansen op teleurstelling grooter, waartegenover eene grootere mate van geduld moet geplaatst worden. Wel is waar heeft de onderwijzer veel meer kinderen onder zijne leiding, dan eenig ouderenpaar, maar daar staat tegenover, dat de huislijke opvoeding veel meer vrijheid verlangt dan de schoolopvoeding. Hoe grooter nu de vrijheid is en hoe meer speelruimte aan den kinderlijken wil gegeven wordt des te moeilijker zal het worden, de grenzen dier vrijheid te doen eerbiedigen en elke vermeerdering van moeilijkheid eischt wederom grooter geduld.

Wij zijn tot nog toe van de stilzwijgende onderstelling uitgegaan, dat wij, van *geduld* sprekende, niet misverstaan konden worden. Toch is het inderdaad de vraag, of die onderstelling gerechtvaardigd is. Het gebeurt toch vaak, dat men als geduld hoort aanprijzen, wat eer zwakheid behoort genoemd te worden, terwijl toch uit het voorgaande duidelijk genoeg kan gebleken zijn, dat geduld eene openbaring is van groote kracht. Want wel leert onze dagelijksche ervaring ons, dat de opvoeder moet kunnen *wachten*, eer hij gevolgen van zijn arbeid ziet, maar dat wachten is op zich zelf nog geen geduld. Het komt er op aan, na te gaan, welke stemming dat wachten in den opvoeder verwekt. Die stemming kan worden uitgedrukt door het woord *lijdzaamheid*, dat is: het zich zonder verzet neerleggen bij wat nu eenmaal onvermijdelijk is; aan den tegenovergestelden kant staat de *wrevel*, die zich niet inhouden kan, die somwijlen tot verbittering overslaat en telkens te vroeg wil ingrijpen. Dit zijn de beide uitersten, tusschen

en boven dewelke het waarachtig geduld staat. Het ware geduld is ingehouden kracht. Het weet, dat de volmaaktheid hier niet gevonden wordt, maar het heeft toch steeds meer de eigen onvolmaaktheid, dan die der kinderen voor oogen. Het vraagt bij elke mislukking en bij elke teleurstelling: hoever heb *ik* hieraan schuld? De geduldige opvoeder eischt veel van zijne leerlingen, maar onderzoekt tevens iederen keer, of hij zelf genoeg gedaan en genoeg gegeven heeft. Het staat alle oorbare vrijheid toe, maar eischt, dat van die vrijheid alleen een betamelijk gebruik worde gemaakt.

Het is in de practijk des dagelijkschen schoollevens dikwijls een moeilijk op te lossen vraagstuk, hoever wij met ons geduld mogen gaan. Algemeene regelen te stellen is bijna ondoenlijk. Het heil des kinds zij ook hier onze hoogste wet. Gestrengheid is heilzaam, maar hardheid stoot af. Toch is door deze formuleering de moeilijkheid niet opgelost, want het blijft voor ieder gegeven geval nog de vraag, of onze strengheid geen hardheid geworden is.

Hoe kan men geduld bij zich zelf aankweeken? Men kan als oppersten eisch stellen, dat alleen kinderliefde tot geduld voeren mag. Die liefde moet echter haar machtigsten steun vinden in kinder*kennis*. Deze zal ons behoeden, van onze kinderen te vergen, wat zij niet geven kunnen; deze zal ons de grenzen doen vinden van de kinderlijke oplettendheid en den kinderlijken ijver. Hoe meer vorderingen wij in die kennis maken, hoe grooter en hoe sterker ons geduld zal worden. Steeds meer en beter zullen wij dan leeren inzien, dat onze leerlingen niet zijn als de klei, die gekneed en geboetseerd kan worden tot een in onze eigen wijsheid vastgestelden vorm, maar dat het levende wezens zijn met beperkte vormbaarheid, die wel is waar veel leiding en veel zorg behoeven, maar die ten slotte toch tot een krachtig gevoel van vrijheid moeten worden opgevoed.

Geheugen is volgens het Woordenboek der Ned. Taal: „het vermogen om voorstellingen van den geest te bewaren, te onthouden: het herinneringsvermogen." In taalkundigen zin kunnen wij met deze omschrijving volkomen vrede hebben, en in de populaire beteekenis van het woord weet dan ook ieder beschaafde, wat hij onder geheugen te verstaan heeft. Willen we echter de vèrstrekkende beteekenis nagaan, die het geheugen heeft voor de opvoeding en het onderwijs, dan dient vooraf vastgesteld, wat wij onder *geheugen* moeten verstaan in psychologischen zin.

I. *Het geheugen in psychologischen zin.*

Even als de psychologische stelsels wisselen, zoo wisselt met hen ook de leer van het geheugen. De vermogenstheorie vat het geheugen op als een bijzonder „vermogen", wel onderdeel uitmakende van het veelomvattend „kenvermogen"; maar dan toch een „vermogen" naast het „gewaarwordingsvermogen", het oordeelvermogen", het „begripsvermogen", de „rede", enz. Nu kan men ongetwijfeld het geheugen een vermogen noemen, indien men zich maar bewust is, dat men niets

anders doet, dan een woord gebruiken als begripmatige samenvatting van een bonte reeks van zielstoestanden, die elk voor zich hun eigen bestaan en beteekenis hebben, en indien men maar niet meent, door het geheugen een vermogen te noemen, iets hoegenaamd tot eene juiste verklaring te hebben bijgedragen van de reeks van verschijnselen, die het omvat. We zullen hier geen kritiek leveren van de vermogenstheorie; zij is reeds menigmaal zoo afdoende en nadrukkelijk bestreden, dat wij zouden vreezen, een overtollig en onnoodig werk te doen. — Wie de vermogenstheorie *aanvaardt*, ontneemt zich zelf de gelegenheid tot dieper onderzoek en blijft met zijn denken hangen in de opvattingen der populaire ervaring; wie de vermogenstheorie in haar geheel *verwerpt*, verwerpt daarmede noodzakelijk de meening, die het geheugen tot een „vermogen" stempelt.

Herbart, de groote bestrijder der vermogenstheorie, kwam met eene geheel andere opvatting aangaande het geheugen. Hij en de mannen zijner school kennen slechts voorstellingsbeweging als eenigen en uitsluitenden zielsinhoud. De voorstellingen, de „Selbsterhaltungen der Seele", *zijn*, op zich zelven beschouwd, geen krachten; doch zij *worden* krachten door het conflict, waarin zij met elkander geraken, doordat zij elkander uit de engte des bewustzijns trachten te verdringen. — Voor vroegere zielkundigen was het een raadsel, hoe voorstellingen, die eens in het bewustzijn waren geweest, op nieuw bewust konden worden. Wel had reeds Aristoteles reproductie-wetten ontdekt; doch zij berustten op generaliseering der introspectieve ervaring en ze stonden naast elkander, zonder dat de inwendige samenhang en onderlinge verhouding dier wetten den wijsgeer duidelijk was. Die wetten van Aristoteles waren vier in getal; zij luidden aldus:

1. Voorstellingen, die *gelijktijdig* ontstaan zijn, roepen elkander in het bewustzijn terug.
2. Voorstellingen, die *onmiddellijk na elkander* ontstaan zijn, kunnen elkander helpen bewust te worden.
3. Voorstellingen, die naar haar inhoud *overeenkomstig* zijn, reproduceeren elkander en:
4. Voorstellingen, die aan elkander *tegengesteld* zijn, hebben op elkander reproduceerenden invloed.

Later zag men in, dat de beide eerste wetten tot ééne waren te herleiden; immers voorstellngen, die onmiddellijk na elkander ontstaan, zijn, al is het gedurende een zeer kort tijdsverloop, *gelijktijdig* in het bewustzijn. — De eene heeft het bewustzijn nog niet verlaten, vóórdat de andere ze vervangt. Zoo vallen ze onder de eerste wet, en die wet kan dan heeten: de wet der *gelijktijdigheid.*

Evenzoo kan de vierde wet onder de derde gebracht worden; immers eenerzijds bestaat geen overeenkomst zonder onderscheid; maar ten andere ook weer geen onderscheid zonder overeenkomst. — Zoo valt bij de voorstellingen der derde, zoowel als der vierde rubriek op te merken, dat op de gedeeltelijke gelijkheid de mogelijkheid harer wederzijdsche reproductie berust. De tweede wet kan nu heeten: de wet der *overeenkomst.*

Wij keeren thans tot Herbart terug. Hij vraagt niet: „waarom, of hoe komen vroegere voorstellingen in het bewustzijn terug?” Hij tracht in de eerste plaats een antwoord te vinden op de vraag: „door wat oorzaak *verdwijnen* zij uit het bewustzijn?” Het bewustzijn namelijk is niet onbegrensd; slechts zeer weinige, eigenlijk naar ééne voorstelling, kan de volle helderheid van het bewustzijn hebben; het centrum, het blikpunt, des bewustzijns innemen. Welnu, laat eene voorstelling aldus begunstigd zijn en dus zoo helder mogelijk bewust wezen. Hoe verbleekt zij nu? Zooals van zelf spreekt, zegt Herbart, door dat eene andere, die sterker is dan zij, haar uit het bewustzijn verdringt en hare plaats inneemt. Doch al is nu de voorstelling uit het bewustzijn verdrongen, zij is niet vernietigd. Zoodra de omstandigheden haar gunstig zijn, zal zij zich in het bewustzijn dringen. Herbart stelt zich voor eene voortdurende beweging, of een streven naar beweging van alle eenmaal gevormde voorstellingen, ten einde de gunstigste plaats te veroveren, dat is te komen in de enge ruimte des bewustzijns. Elke nieuwe gewaarwording, elke nieuwe voorstelling, komt het evenwicht in de voorstellingsmassa storen en die massa komt niet tot rust, dan nadat het evenwicht hersteld is. De evenwichtstoestand treedt eerst dan in, wanneer slechts een gering aantal voorstellingen in het bewustzijn blijven met een enkele in het centrum, terwijl duizenden en nog eens duizenden *onder* de grens der bewustwording gedaald zijn, om op hare beurt te komen „boven drijven”, indien een nieuwe evenwichtstoestand zulks toelaat.

Hebben nu alle onbewuste voorstellingen dezelfde kans, om een volgend oogenblik in bewuste te veranderen? Voorzeker niet, beweert Herbart. De bedoelde kans zal afhangen van de betrekkingen, welke tusschen de vele onbewuste voorstellingen bestaan, en die zeer weinige, die voor ’t oogenblik bewust zijn.

Allereerst hebben we daarbij te onderscheiden:

1. *Gelijke* voorstellingen en 2. *Ongelijke* voorstellingen.

Omtrent gelijke voorstellingen is duidelijk waar te nemen, en in te zien, dat, zij in stede van elkander te verdonkeren of te verdringen, elkander integendeel versterken en verhelderen. Een leerling, die eenige malen achter elkander hetzelfde woord herhaalt, zal zich dat woord op die wijze inprenten, d. i. de voorstelling van dat woord (klank- of gezichtsvoorstelling) zal steeds duidelijker en vaster worden. In den *gelijken* inhoud ligt het beslissende moment, dat die verheldering te weeg brengt.

Indien we nu beweren: gelijke voorstellingen verhelderen elkaar; dan mogen we daarom nog niet tot het tegenovergestelde besluiten: ongelijke voorstellingen verhinderen en verduisteren elkaar. Want er is tweeërlei ongelijkheid. *Rood* en *vierkant* zijn ongelijk, doch op eene andere wijze dan *rood* en *groen*.

Rood en *vierkant* behooren tot de geheel verschillende begripscathegorieën van kleur en vorm en bezitten geen enkel punt van overeenkomst. Hier ontbreekt alle moment van vergelijking; zij zijn *disparaat*.

Daar tusschen zulke voorstellingen niet de minste overeenkomst,

doch evenmin de geringste tegenstelling bestaat, verdragen zij elkander zeer goed en kunnen zeer wel te zamen in het bewustzijn optreden, zonder elkander merkbaar te verdonkeren. Zoo zijn bij de samengestelde voorstelling *appel* naast elkander in het bewustzijn: de enkelvoudige voorstellingen *rood*, *hard*, *rond*, *zoet*, de geluidsvoorstellingen, die bij het uitspreken van het woord „appel" vernomen worden; de geluidsvoorstellingen, die bij het uitspreken van dat woord noodig zijn en voor hem, die schrijven kan, ook nog de gezichtsvoorstellingen van het geschreven woord. Die alle vormen één eng verbonden voorstellingsgeheel, ééne *complicatie*, zooals Herbart het noemt.

Anders is de betrekking tusschen de voorstellingen *groen* en *rood*, of tusschen de voorstellingen van verschillende toonshoogte.

Verneemt men eene reeks tonen achtereen, dan zal de laatste, die vernomen werd, het helderst in het bewustzijn wezen, terwijl de voorlaatste, die een oogenblik vroeger volkomen helder was, reeds eenige verdonkering heeft ondergaan. Deze partiëele verdonkering zal de vroegere voorstellingen uit de reeks nog meer treffen. De gedeeltelijke verdonkering dier voorstellingen hangt gedeeltelijk af van hare plaats in de reeks: de laatste is de helderste, als zijnde meer versterkt door den zinnelijken prikkel, dan de vroegere. Doch hoofdzakelijk hangt die verdonkering toch af van de ongelijke elementen in zulke voorstellingen. De *gelijke* elementen in een paar van zulke voorstellingen, daar zij beide kleur- of wel toonvoorstellingen zijn, versterken natuurlijk elkander; tusschen de ongelijke evenwel bestaat eene tegenstelling; zij verdonkeren elkander, en dat wel wederzijds; doch daar de ongelijke en de gelijke elementen in de beide voorstellingen niet te scheiden zijn, deelen ook de gelijke elementen eenigermate in deze wederzijdsche verdonkeringen. Komt nu bij de twee contraire voorstellingen nog eene derde of vierde in het bewustzijn enz., dan zal de eerste, als de zwakste, het eerst uit het bewustzijn worden verdrongen, en dit zal bij het voortzetten der reeks, eveneens het lot worden van iedere volgende. — Contrair-ongelijke voorstellingen verdonkeren derhalve elkander des te meer, naarmate hare inhouden meer tegengesteld zijn.

Is nu de eene of andere voorstelling in het bewustzijn, dan zal natuurlijk aan alle daarmede contraire voorstellingen belet worden, bewust te worden.

Die tegenstand kan op tweeërlei wijze opgeheven worden.

Ten eerste kan de belemmerende voorstelling door een van een zinnelijken prikkel uitgaande nieuwe voorstelling verdrongen worden. — Deze zal dan in de eerste plaats alle met haar gelijke voorstellingen vrijmaken en bewust doen worden. Daarna, aangezien het bewustzijn zijne natuurlijke beperktheid of engte heeft, zal er gelegenheid zijn voor de gedeeltelijk gelijke voorstellingen om naar den graad harer gelijkheid in het bewustzijn te komen. Dit noemt Herbart de *onmiddellijke* reproductie of de reproductie der *vrijstijgende* voorstellingen.

Ten tweede moeten we letten op de disparate voorstellingen, die wegens haar volkomen ongelijkheid nog niet bewust werden, doordat zij niet tot de vrijstijgende konden behooren. Hoe zullen deze kans

hebben van bewust te worden? Alleen door middel van eene hulpvoorstelling, die bewust wordt, en waarmede zij eene enge verbintenis, eene complicatie vormen. Een dergelijke complicatie verbindt voorstellingen zoo volkomen mogelijk, dat is: met de geringste wederzijdsche verdonkering. En het verband tusschen dergelijke voorstellingen wordt nog meer versterkt, doordat zij vele malen tegelijk zijn bewust geworden. Wordt nu een der voorstellingen, tot zulk een complex behoorende, bewust, dan zullen ook de andere, ten gevolge van het bedoelde innig verband, eveneens bewust worden. Zoo roept het woord de voorstelling van het daarmede benoemde ding op, en omgekeerd. Zoo doet de voorstelling van het ouderhuis denken aan de personen, met wie men er verkeerde, en aan het huisraad, waarmede het gemeubeld was: aan den tuin, die er aan grensde, enz. Zoo wekt de voorstelling „Waterloo" de herinnering aan Napoleon, Wellington, den Prins van Oranje. Disparate voorstellingen worden derhalve bewust met behulp eener voorstelling, waarmede zij één complex uitmaken. Dit noemt Herbart de *middellijke* reproductie.

Ook bij Herbart treffen we derhalve de beide reproductie-wetten der overeenkomst en der gelijktijdigheid aan. Hij tracht evenwel deze wetten zielkundig en logisch te verklaren uit het princiep der voorstellingsbeweging.

Daar nu volgens H. de begripsvorming berust op de versmelting van *gelijksoortige* voorstellingselementen, valt er voor de paedagogiek een groote overeenkomst te constateeren tusschen de wet van het denken en ééne der reproductie-wetten, namelijk die der vrijstijgende voorstellingen of der *overeenkomst*. Van daar dat de Herbartsche school aan het oefenen van het judicieuse geheugen, als samenvallende met het denken, verre de voorkeur geeft boven het oefenen van het mechanische geheugen, dat als zoodanig met begripsvorming niet te maken heeft en en daaraan dan ook niet rechtstreeks bevorderlijk is. We komen hierop later terug.

Het valt zeker niet te ontkennen, dat de verklaring der reproductie, door Herbart gegeven, berust op eene zeer scherpzinnig gevonden hypothese, die, oppervlakkig beschouwd, de verschijselen voldoende verklaart en bovendien aanleiding geeft tot consequente toepassingen in de paedagogische praktijk. Evenwel wordt zij door ernstige bezwaren gedrukt. Een van die bezwaren is de mechaniek der voorstellingsbewegingen, die gehoorzamen zou aan dezelfde wetten, waaraan we alle bewegingsverschijnselen in de stoffelijke wereld onderworpen zien.

Wanneer men in zielstoestanden meent iets waar te nemen, dat van alle stoffelijk gebeuren absoluut onderscheiden moet worden, als tot een geheel ander terrein behoorende, dan kan men maar niet zoo voetstoots aannemen dat voorstellingen, dus *psychische* krachten, geïdentificeerd mogen worden met *physische* krachten, zich openbarende in verplaatsing van stoffelijke atomen of moleculen. Bovendien, de geest, het zielsreaal, gelijk Herbart het gewoon is te noemen, geeft hier niets dan het kader, de transcendente ruimte, waarin het spel der voorstellingen kan plaats hebben. Van *activiteit des geestes* valt in

Herbarts theorie niets te bespeuren. — Doch daarnevens wordt ook te kort gedaan aan den invloed van het lichamelijk organisme en zijne verrichtingen op de perceptie en de reproductie der voorstellingen en het is zeker de groote verdienste der physiologische psychologie, dat zij daarop zoo grooten nadruk legt en het grensgebied van het physische en psychische leven tot het voornaamste terrein van haar onderzoek kiest. Zij moge dit niet doen zonder eenzijdigheid, in elk geval heeft zij een indrukwekkende aantal ervaringsfeiten verzameld, dat op de totale beschouwing van den aard en de beteekenis van het geheugen van grooten invloed moet geacht, en niet genegeerd mag worden.

Laat ons thans trachten het geheugen te beschrijven met inachtneming van de gegevens, ons door de experimenteele psychologie aan de hand gedaan, zonder echter daarbij de feiten, die zelfwaarneming en introspectief onderzoek opleveren, te verwaarloozen.

Herbarts geheugenleer steunt voornamelijk op eene hypothese aangaande de onbewuste voorstellingen. Hoewel de uitdrukking: „onbewuste voorstellingen" eigenlijk eene ongerijmdheid bevat, aangezien het juist het kenmerk bij uitnemendheid eener voorstelling is, bewust te zijn, toch moet toegegeven worden, dat een volledig inzicht in de beteekenis en den omvang van het geheugen niet kan verkregen worden, zonder het terrein van het onbewuste in den kring onzer beschouwingen op te nemen.

Laat ons aangaande de te gebruiken terminologie vaststellen, dat we elken representatieven zielstoestand, waarvan een zintuigelijke prikkel de aanleiding is, *waarneming* zullen noemen, terwijl onder *herinnering* verstaan zal worden elke representatieve zielstoestand, die zijn aanleiding vindt in een somatischen prikkel, uitgaande van een of ander deel der hersenschors. *Voorstelling* wordt dan de algemeene benaming voor waarneming, herinnering, logische voorstelling (begrip, oordeel enz.). Onder *gewaarwordingen* eindelijk verstaan wij de *objectieve* elementen der voorstelling, namelijk die elementen der voorstelling, waarvoor in een zintuigelijken prikkel een parallelverschijnsel aan te geven is.

Deze terminologie is aan Wundt ontleend. Herbart en Ziehen houden zich aan eene andere.

Willen we het bewuste geheugen leeren kennen, dan moeten we zijn oorsprong nagaan in het onbewuste; dat is, wat den mensch betreft, het organische leven, voor zooverre het zich openbaart buiten de sfeer van zijn bewustzijn. Elke organische beweging — en het geheele leven bestaat uit eene oneindige reeks van dergelijke bewegingen, — verloopt niet zonder een spoor na te laten, dat den toestand van de organen wijzigt, die aan de beweging hebben deelgenomen. De telkens wederkeerende druppel holt den steen uit; d. w. z. elke neervallende drop wijzigt de groepeering der moleculen, waaruit de steen bestaat, zonder dat de vroegere groepeering geheel zal terugkeeren. Maar ook het kind met zwakke beentjes zal, al loopende, steeds krommer wordende beenen vertoonen, aangezien de zwaarte

van het te dragen lichaam, gevoegd bij de inspanning van het loopen, allerlei spierstrekkingen en -contracties veroorzaakt, die den vorm van het been allengs wijzigen. Zoo laat nu elke zintuigelijke prikkel een wijzigend spoor na over de geheele lengte der centripetale baan, waarlangs hij verloopt, zoowel als over die der motorische baan, waarlangs hij naar de peripherie des lichaams terugkeert. We weten, dat tal van prikkels eindigen, of beter omgezet worden, in reflexbewegingen, aan welke het bewustzijn geen aandeel heeft.

Iemand, die in de voetzool geprikt wordt, trekt onwillekeurig den voet op eigenaardige wijze terug. Het knippen der oogen, het niezen, het gapen, het hoesten, het slikken, het lachen en schreien, enz., zijn altemaal reflexbewegingen, die daarop berusten, dat de betreffende zenuwbanen en de in werking gestelde spiergroepen door eene bepaalde hebbelijkheid harer elementen de neiging vertoonen, telkens weder dezelfde organische bewegingen tot stand te brengen. Wij moeten hier denken aan een geheugen van zenuwen en spieren, dat zich reeds in den embryonalen toestand naar de wet der erfelijkheid heeft gevormd. — Wanner het bewuste leven tot zekeren graad van ontwikkeling gekomen is, worden ook deze reflexbewegingen door bewuste voorstellingen eenigermate gereguleerd. Men leert dan gapen en niezen weerhouden en dus de motorische uitwerking van reflexen verhinderen. Aanvankelijk en oorspronkelijk evenwel gaan zij buiten het bewustzijn om.

Eene andere soort van bewegingen, de zoogenaamde instinct-bewegingen, gaan niet geheel buiten het bewustzijn om; doch volkomen bewust zijn zij niet. De vogel bouwt zijn nest en gehoorzaamt daarbij onbewust aan een prikkel, die van de voortplantingsorganen uitgaat, doch zonder te weten, met welk doel hij dat doet. De geheele handeling is hem, zooals wij plegen te zeggen „ingeschapen", doch dat hij nu zijn arbeid wijzigt naar de omstandigheden, b.v. naar de meerdere of mindere aanwezigheid van geschikte bouwstoffen, schijnt een zaak van overleg. — Preijer rangschikt grijpen, zuigen, bijten, kauwen, lekken, het hoofd recht houden, zitten, staan, loopen onder de instinktieve bewegingen van het kind. Al deze bewegingen gaan niet buiten het bewustzijn om, doch zij worden gekend en uitgevoerd zonder dat het doelmatig karakter er van bewust is. Later, bij hooger ontwikkeld zielsleven, wordt die doelmatigheid eerst erkend. Het juist uitvoeren van al de genoemde reflex- en instinkt-bewegingen behoort tot het orgaan- en spiergeheugen, dat de voorwaarden van zijne herhaalde uitoefening vindt in de sensitieve en motorische banen, die aan die uitoefening deel hebben, en waarvan een zenuwcentrum van lagere orde, in de ruggemergstreek of het onderhoofd gelegen, steeds het middelpunt uitmaakt.

Waarvoor wij in 't bijzonder de aandacht vragen, is voor eene derde soort van bewegingen, nl. de zoogenaamde *automatische* bewegingen. Daartoe rekent men het werktuiglijk lezen en schrijven, het pianospelen, het hanteeren van allerlei gereedschap en instrument. Altemaal zijn dat bewegingen, waarvan de elementen met welbewuste inspanning

en overleg zijn uitgevoerd; na gewoonlijk vele misgrepen en mislukkingen is eindelijk het juiste schema der beweging gevonden. En nu is dit het eigenaardige, dat bij herhaalde bewerkstelling der betreffende spiergroepen, de beweging, om zoo te zeggen, reflectorisch verloopt, buiten het bewustzijn om, en toch met de meeste juistheid geschiedt. De organische baan, die aanvankelijk over een der hoogere hersen-centra liep, heeft een der kortere wegen genomen, die zoovele sensitieve en motorische banen, over lagere zenuwcentra heen, verbinden en zoodoende is de beweging zelve een onderdeel van het organische geheugen geworden, dat zich meestal door groote nauwkeurigheid van uitvoering onderscheidt. Hoe belangrijke plaats de automatische bewegingen in de ontwikkeling des menschen en in die van het kind innemen, willen we voorloopig niet onopgemerkt laten. Op dit orgaan-geheugen steunt de geheele verdere ontwikkeling; want zonder dat zou die ontwikkeling volkomen ondenkbaar en onmogelijk zijn. Doordat zooveel van lieverlede veilig kan toevertrouwd blijven aan de juiste werking en reproductie van het orgaan-geheugen, komt de „engte des bewustzijns" vrij en beschikbaar voor het opnemen en verwerken van nieuwe waarnemingen en voorstellingen. Wat eerst doel was, wordt later mechanisch en automatisch uitgevoerd middel tot bereiking van hooger en verder strekkend doel.

Zoo en zoo alleen is arbeid voor een alles omvattend levensdoel mogelijk.

Wanneer men dit alles nagaat, dan wordt het duidelijk, dat geheugen nog wat anders is dan een onthouden van woorden, waartoe het dikwijls beperkt wordt, en tevens, hoe het een oneindig aantal verschijnselen omvat, waarvan de wortel reikt tot in de diepte der onbewuste levensfeer.

Wanneer we nu overgaan tot de beschouwing van het bewuste geheugen, zullen we met stelligheid kunnen vermoeden, dat ook hier het bewaren eener herinneringsvoorstelling, dat wil zeggen: de mogelijkheid van het hebben eener voorstelling als bepaald door de waarneming van een ding in het verledene, — eveneens gebonden is aan een physisch substraat. De experimenten der physiologie bevestigen dit vermoeden en verheffen het tot zekerheid. Kwetsuren der hersenschors, het ziek worden en verwijderen van sommige hersendeelen gaan gepaard met het verlies van de mogelijkheid om zekere groepen van voorstellingen op te nemen of te reproduceeren.

In dit verband wordt het hoogst waarschijnlijk, dat gewaarwording en daaraan beantwoordende herinnering beide tot stand komen onder het aangedaan worden van dezelfde cel en zoodoende die cel steeds meer geschiktheid verkrijgt om hetzelfde herinneringsbeeld voort te brengen. Echter moesten we eigenlijk niet van ééne enkele cel spreken; alle onze waarnemings- en herinneringsbeelden zijn, ook waar zij enkelvoudig schijnen, uit vele elementen samengesteld. Zij vinden dan ook aanleiding tot hunne productie of reproductie in een systeem van cellen, door zenuwdraden op tallooze wijzen verbonden. Juist, wanneer zulk een systeem eenmaal substraat geworden is van 't een

of ander waarnemingscomplex, heeft elke reproductie de strekking, om dat geheele systeem geschikter te maken voor eene nieuwe reproductie. Storing van cellen of verbindingsbanen vernietigt dus de mogelijkheid, dat hetzelfde beeld op nieuw gevormd kan worden. Behoorlijke voeding van het systeem door geregelde circulatie van gezond bloed, zonder giftstoffen, onderhoudt den normalen toestand van het systeem, en behoedt het voor verweeking of verharding. Meent men nu, dat deze beschouwing materialistisch is, dan vergist men zich. Het feit der bewustwording immers blijft een mysterie, dat eenvoudig aanvaard moet worden, doch niet te verklaren is. De verandering in de hersencel wordt *aanleiding*, niet *oorzaak*, dat de *geest* een *gewaarwording* heeft. Hoe vervolgens de gewaarwordingen, in verschillende cellen nedergelegd, aanleiding worden tot één waarnemingsbeeld, blijft evenzeer physiologisch onverklaard. Een systeem toch van cellen, door tal van zenuwdraden verbonden, moge eene *materiëele* eenheid opleveren voor den waarnemer, die er die eenheid in aanschouwt; desniettegenstaande blijft zulk een systeem een *veelheid.* De opvatting van zulk een groep gewaarwordingen als één ding: één appel, één boek, één huis, blijft een daad des geestes. Een stoommachine, een treurspel, een symfonie is een *eenheid* voor den geest, die ze ontwierp en voor hem, die den ontwerper en zijn werken verstaat. Voor ieder ander die het doel niet zien kan, dat de deelen samenhoudt, zijn het agglomeraties van metaaldeelen, van woorden, van toongeluiden.

Alleen blijft het stellig en zeker, dat de geest geen aanleiding zou vinden, om tot de bewuste gewaarwording, tot de ding-opvatting, tot oordeelen en begrijpen te komen, indien de somatische prikkel en de veranderingen in het zenuwstelsel en de hersencellen daartoe die aanleiding niet aanboden. In dat geval bleef de geest eeuwig sluimeren.

De nadere beschrijving nu van het *bewuste* geheugen omvat drie onderdeelen. In de *eerste* plaats moet nagegaan worden, van welke voorwaarden de vorming van waarnemingen afhankelijk is; in de *tweede* plaats, hoe herinnerings-voorstellingen gereproduceerd worden en eindelijk in de *derde* plaats, hoe die herinnerings-voorstellingen herkend worden en gelocaliseerd in den tijd.

1. Elke waarneming is samengesteld; zij bestaat uit enkelvoudige elementen, die wij gewaarwordingen noemen en welker vorming afhangt van de intensiteit en den duur der zintuigelijke prikkels. Hoe groot die intensiteit moet zijn, zal bewustwording volgen, is niet aan te geven, daar dit afhangt van den aanwezigen zielstoestand. Een zeer zwak geluid, het tikken eener pendule, kan zeer goed waargenomen worden, wanneer andere klankgewaarwordingen dit niet overstemmen; doch te midden van groot gedruisch zal het zich daarin verliezen en niet tot bewustzijn komen. Daarentegen zal zelfs een vrij hevige gewaarwording van pijn kunnen vergeten, dat is onbewust worden, indien de aandacht sterk geconcentreerd is op geheel iets anders. Een dapper soldaat vecht soms vrij langen tijd door, zonder dat hij zich bewust is eene ernstige wonde te hebben ontvangen.

Maar dit is zeker, dat in elk bepaald geval eene zekere intensiteit van den prikkel de noodzadelijke voorwaarde is voor het bewustworden der daaraan beantwoordende gewaarwording.

Doch ook de duur is daarvan eene voorwaarde. Den tijd, die voor percepties van verschillenden aard noodig is, heeft men door vele zorgvuldige proefnemingen weten vast te stellen. Ribot geeft op voor een geluidsperceptie 0",14 à 0",16; voor eene gevoelsperceptie 0",18 à 0',21; voor eene lichtperceptie 0",20 à 0',22, terwijl Exner als physiologischen tijd, noodig voor eene reflexbeweging, opgeeft 0",0578 à 0",0662, een tijdduur, die ver beneden bovengenoemde waarden blijft. Zoodra nu de duur van het zenuwproces beneden deze minima blijft, zal er geen bewustwording plaats grijpen. Daardoor wordt ook duidelijk, hoe veelvuldig geoefende bewegingen eindelijk automatisch, dat is onbewust, volbracht worden.

Eerst geschiedt de handeling langzaam en bewust; door de herhaling geschiedt zij allengs sneller en gemakkelijker, daar het zenuwproces telkens beter voorbereide banen aantreft; ten slotte geschiedt zij zoo snel, dat de tijd, noodig ter bewustwording, ontbreekt.

Onze waarnemingsbeelden, zijn zeer samengesteld en bestaan uit tal van gewaarwordingen. In het artikel *Associatie* werd er op gewezen, dat wij zelfs zoo gewoon zijn, deze gewaarwordingscomplexen als ondeelbare eenheden op te vatten, dat het vormen van enkelvoudige gewaarwordingen grootendeels buiten ons bewustzijn valt. Wij nemen b.v. één toon waar, op piano of viool voortgebracht, en onderscheiden de telkens daaraan gepaard gaande bijtonen niet, dan zeer confuus, als klankkleur, als timbre. Alleen iemand als Helmholtz is door aandachtsconcentratie zoo geoefend in het vernemen van bijtonen, dat het aanhooren van een orkest voor hem slechts eene onuitstaanbare verwarring van klanken oplevert. Doch hoe samengesteld onze waarnemingsbeelden ook mogen zijn, het zijn en blijven processen, waarvan de eenheid gegrond is in den geest, doch die uit gewaarwordingselementen bestaan, die een physisch substraat hebben in het organisme. Dit substraat bestaat in eene verandering, teweeggebracht in bepaalde groepen van hersencellen en in de zenuwbanen, die ze verbinden, en veroorzaakt door prikkels, van een of meer zintuigen uitgaande. Dat intensiteit en duur twee voorwaarden zijn, ten einde gewaarwordingen bewust te doen worden, waaruit waarnemingsbeelden kunnen opgebouwd worden, hebben we reeds gezien. We kunnen ze objectieve voorwaarden noemen. Subjectieve voorwaarde echter daarbij is, dat het organisme zich in normalen toestand bevinde. Beleedigingen of onvolmaaktheden van het centrale stelsel kunnen bepaalde groepen van cellen, zenuwen en spieren buiten werking stellen, op welk gedeelte der baan zij ook mogen voorkomen, zoodoende eene cathegorie van gewaarwordingen onmogelijk maken en alzoo tal van waarnemingsbeelden onvolledig doen worden. — Om dit in te zien, willen we nagaan, uit wat voor tal van elementen een waarnemingsbeeld, b.v. dat van een appel, bestaat. Voor het bewustzijn is dit een enkelvoudig beeld; doch inderdaad vooronderstelt het de samenwerking van talrijke elementen.

Wat vooronderstelt dan dit waarnemingsbeeld al zoo? Een wijziging in den toestand der retina, die zelve het uiteinde der gezichtszenuw uitmaakt, en een zeer gecompliceerd karakter draagt; vervolgens eene voortzetting van den prikkel over de geheele lengte der gezichtszenuw in hare tallooze onderdeelen naar dat gedeelte der hersenen, dat door die zenuw wordt aangedaan. Doch dat is niet alles, dat is slechts de kleurgewaarwording. Wij nemen den appel waar als een vast lichaam, met ruimte-uitgebreidheid in drie richtingen. Dat wij hem alzoo waarnemen, wordt mede veroorzaakt door de buitengewone gevoeligheid der spieren van ons gezichtszintuig en van zijne bewegingen. Die bewegingen van het oog worden geregeld door verscheidene zenuwen. Ieder dezer zenuwen loopt naar een bepaald punt van den oogappel, en is zelf weder door eene lange baan verbonden met de hersenschors, en wel daar, waar de bewegings-intuities gevormd worden. Daarbij komen nog gewaarwordingen van den tastzin, die eerst leiden kunnen tot de opvatting van een ding, als zich uitbreidende in de drie-demensionale ruimte. Tallooze zenuwbanen en als eilanden en archipels in het hersen-ruggemergstelsel verspreide cellen moeten samen de basis vormen van het waarnemingsbeeld, dat men appel noemt. Zoodra eene dezer groepen of elementen buiten staat is te fungeeren, zal het beeld zich niet of gebrekkig kunnen vormen. Dit voorbeeld zou met vele vermeerderd kunnen worden. (Vergelijk Ribot: *Les maladies de la mémoire*). Doch ook wanneer het organisme in anatomischen zin normaal te noemen is, zal de waarneming afhankelijk blijven van den algemeenen gezondheidstoestand van het organisme. Bij toestanden van anemie, dat is van gebrekkige voeding door gezond bloed, zal de vorming van duidelijke waarnemingsbeelden verhinderd worden. Overmatige warmte en koude, slechte voeding in het algemeen, lichamelijk lijden van welken aard ook, zal het vormen van percepties verhinderen of bemoeilijken. En de eerste voorwaarde voor de mogelijkheid eener reproductie zal toch wel zijn: het tot stand komen eener volledige waarneming.

De tot nog toe genoemde voorwaarden voor het vormen der waarneming zouden wij kunnen noemen *passief*, aangezien zij van den wil onafhankelijk zijn. Immers zij hangen af van den aard van den prikkel en van den toestand van het organisme, dat dien prikkel opneemt en voortleidt. — Er is echter nog eene zeer belangrijke *actieve* voorwaarde, die wel van den wil afhankelijk is, namelijk de meerdere of mindere oplettendheid, waarmede de gewaarwording wordt geappercipiëerd. Wundt vooral, en na hem ook anderen, hebben er op gewezen, dat er in elk moment van het bewuste zieleleven te onderscheiden valt: een *blikveld*, alles omvattende, wat minder of meer duidelijk momenteel bewust is en: een *blikpunt*, waarin zich die waarneming bevindt, die den grootsten graad van helderheid heeft, en om welke de andere zich in verschillende graden van helderheid groepeeren.

Zoodra nu dit blikpunt wordt verplaatst, verandert dientengevolge de geheele groepeering. Die concentratie der aandacht op eene bepaalde

voorstelling gaat met zekere spierbuigingen gepaard, die voor de verschillende zintuigelijke groepen verschillend zijn, doch ze laat zich uit die bewegingen niet verklaren. Evenmin is zij terug te brengen tot het associatie-proces als zoodanig. Zij is eene wilsuiting, een willend denken.

De aandachts-concentratie wijzigt telkens het associatie-proces en brengt de onder bepaalde omstandigheden duidelijkst mogelijke waarneming te weeg. De graad van aandachts-concentratie houdt, in 't algemeen genomen, gelijken tred met de begaafdheid. Hare totale afwezigheid staat met idiotisme gelijk.

2. Waarvan zal nu de mogelijke reproductie der voorstellingen afhangen, met andere woorden, waarvan zal het afhangen, of herinneringsvoorstellingen mogelijk zijn of niet? Voor we die vraag beantwoorden, willen we er eerst op wijzen, dat reproductie in eigenlijken zin niet mogelijk is. Dezelfde voorstelling keert nooit in het bewustzijn terug. Wel kan de herinneringsvoorstelling *gelijk* zijn aan eene vroegere waarneming, doch bij vroegere gelijkheid onderscheidt zij zich van die waarneming; doordat zij is: voorstelling van een ding, opgevat niet als *nu* waargenomen en *nu* gekend, maar als *toen* waargenomen en *toen* gekend. Als ik zeg: „ik herinner mij, gisteren de zon te hebben zien ondergaan", dan bedoel ik eigenlijk: ik *heb* eene herinneringsvoorstelling van de zon, als *gisteren* ondergaande". Noodzakelijk is dus vooreerst, dat eene voorstelling optreedt, gelijk aan eene vroegere waarneming en dat die dan als *herinnering* wordt herkend en dus erkend. Dit herkennen achten wij met Dr. Bierens de Haan niet uit het associatie-proces verklaarbaar, evenmin als de aandachtsconcentratie. Het optreden der aan de vroegere waarneming *gelijke* voorstelling daarentegen moet hare eerste en voornaamste voorwaarde wel hebben in het substraat, dat de vroegere waarneming begeleidde, en dat parallel met die waarneming een eigenaardige wijziging heeft ondergaan, die haar *spoor*, haar *residu* heeft nagelaten. Wordt b.v. door eene nieuwe gewaarwording of waarneming een enkel element van dit substraat, van dit systeem van zenuwbanen en cellen, aangedaan, dan zal die aandoening zich voortzetten langs de banen, die door vroegere bearbeiding daartoe het meest geschikt zijn en zoo wordt de geheele groep weer in beweging gebracht en de reproductie heeft plaats. Hier zien we als van zelf de wet *der gelijktijdigheid* op den voorgrond treden. Hersencellen, zenuwbanen en spierbundels, die *gelijktijdig* medewerkten om één waarnemingsbeeld te vormen, zullen de meeste kans hebben, weder gelijktijdig aangedaan te worden, in beweging te komen en elke nieuwe reproductie zal voor de navolgende de kans verhoogen, mits één of meer elementen op nieuw een gewaarwordingsprikkel ondervinden. Op goede gronden meenen velen, en wij gelooven terecht, de wet der *overeenkomst* tot die der *gelijktijdigheid* te mogen herleiden, zoodat er dan alleen zoogenaamde contact-associatie en daarmede overeenkomende reproductie overblijft. Laat ons dit met een voorbeeld toelichten.

Een kind ziet een dier en herkent dit als een *hond*, dus als over-

eenkomende met de vroegere waarnemingen van dieren van dezelfde soort. Hoe moet de reproductie dezer vroegere voorstellingen verklaard worden? De tegenwoordige waarneming bevat elementen, gelijk aan elementen van een of meer vroeger gedane waarnemingen. Geen wonder dus, dat die elementen weder bewust worden op de zooeven beschreven wijze. Doch bovendien wordt vooral één gewichtig element opnieuw bewust, een element, dat met *al* de vroegere waarnemings-complexen gelijktijdig geassocieerd werd en dus een zeer gunstige kans heeft om op nieuw bewust te worden, namelijk: het *woord* „hond", dat weder berust op eene associatie van talrijke gehoors- en spraakbewegings-gewaarwordingen, en wanneer het kind lezen en schrijven kan, ook van gezichts- en schrijfbewegings-gewaarwordingen. — Dit element vooral, als zijnde met alle waarnemingen van dieren, die „hond" heeten, *gelijktijdig* geassocieerd, zal den grootsten dienst doen bij de reproductie der vroegere gelijke voorstellingen. Wel mag niet beweerd worden, dat die reproductie zonder dat verbale element geheel onmogelijk zou zijn; doch zij zou steeds een nevelachtigen vorm behouden, en de herkenning van het dier als behoorende tot de soort „hond" zou niet plaats hebben.

Overigens wordt de loop der herinneringen ten deele door den oogenblikkelijken bewustzijns-inhoud, ja door den geheelen gemoedstoestand bepaald, en heeft daarop de aard van het gevoelen en de richting van het willen den grootsten invloed. Ik lees of hoor den naam „Napoleon". Nu eens zal ik daarbij aan zijne veroveringen en zijn wereldrijk denken en zullen mij Caesar of Alexander de Groote in de gedachte komen, een andermaal zal ik denken aan zijn val en zijne verbanning naar St. Helena, en wordt ik herinnerd aan de aldaar gevangen Boeren uit Zuid-Afrika. Dat evenwel de aandachts-concentratie, het willende denken, grooten invloed zal hebben op de reproductie, is niet moeilijk in te zien. Wanneer ik iets zie of hoor, of lees, dat in hooge mate mijn aandacht wekt, dan wordt door mij de vraag gesteld: „hoe zal ik die nieuwe waarneming, of groep van waarnemingen de juiste plaats bezorgen in het systeem van weten, dat mijn eigendom geworden is?" Zoekende worden de gelijksoortige herinneringen gewekt en ik rust niet, voor ik een bevredigend antwoord heb bekomen; 't zij door eigen overleg en nadenken, 't zij door anderen te raadplegen. Juist door die vraagstelling onderscheidt zich het willende, *appercipieerende* denken, van het onwillekeurige, *associatieve* denken.

Van hoe groote beteekenis is derhalve bij het onderwijs de juiste vraagstelling en van hoeveel invloed is zij op de reproductie der voorstellingen! Wij komen er later op terug.

Is elke leeftijd voor reproductie evenzeer geschikt? We hadden het geheugen in verband met den leeftijd reeds vroeger ter sprake kunnen brengen, bij het nagaan van de voorwaarden voor de vorming van waarnemingen. Wij kunnen het evenwel ook thans doen. De praktijk beweert steeds, dat de kinderjaren voor het uitbreiden van den geheugenschat het gunstigst zijn. Wanneer men het „geheugen" neemt in den uitgebreidsten zin, dan is dat zeker juist. Wat een kind, zelfs

beneden het zesde jaar, leert en tot zijn eigendom maakt, zoodat hij het telkens weer vermag te reproduceeren, is ontzagwekkend veel. Tal van vaardigheden en ook een zeer groot aantal voorstellingen en begrippen behooren er toe, al hangt de voorraad zeker ook af van aanleg en omgeving. We moeten daarbij ook bedenken, dat alle hersencellen en associatiebanen zich bij het kind nog in maagdelijken, hoogst gevoeligen toestand bevinden; vooral met de hoogere centra is dit het geval. Elke nieuwe indruk laat een versch spoor na, en de stofwisseling, die dan nog zeer snel plaats heeft, vernietigt dit spoor niet, maar houdt het ongetwijfeld in stand. — De indrukken der jeugd zijn dan ook de allervaste; zij gaan tot in hoogen ouderdom niet verloren. Naarmate echter later de receptiviteit van het organisme door verharding der elementen gaat verminderen, vermindert ook de vatbaarheid voor diepe indrukken en voor het vestigen van de dynamische systemen, die het substraat der waarnemingen zijn, en naarmate de ouderdom nadert, wordt het steeds moeilijker, geheel nieuwe indrukken op te nemen en te bewaren. Daarbij valt vooral op te merken, dat het onbewuste geheugen, het geheugen der reflex- en automatische bewegingen, een veel grooter stabiliteit bezit dan alles wat tot het bewuste geheugen behoort. — Dit afnemen van receptiviteit en reproductie zou zich nog veel spoediger doen gevoelen, indien het niet in hooge mate werd geneutraliseerd door het sterker worden van het apperceptieve, willende denken. Juist dit denken met een doel, dat streeft om alles op te nemen wat de verstandszekerheid kan vermeerderen en verhoogen en het terrein der kennis kan vergrooten en dat die kennis weer dienstbaar wil maken aan afronding van het wereldbeeld en verduidelijking van het levensdoel; — juist dit denken, gesteld onder de macht en de leiding ven de zedelijke beginselen van denken en handelen, weegt op tegen de verzwakking der organische elementen Merkwaardig is in dit verband, dat zoowel bij stoornissen door ziekte, als bij afneming der geestelijke functies in den ouderdom, het geheugen wegslijt in dier voege, dat hetgeen het laatst werd opgenomen, het eerst verdwijnt. Bij stoornis ten gevolge van lichamelijk lijden of zieleleed ontbreekt vaak tijdelijk of soms voor altijd wat tijdens of kort voor de ziekte plaats greep, terwijl het daaraan voorafgaande bewaard bleef. En vertoont zich die ongeneeslijke afneming van de herinnering, die door verharding of verweeking der teedere hersendeelen het bewustzijn met onherroepelijken ondergang bedreigt en dikwijls een droevig verschijnsel des ouderdom is, ook bij hoogontwikkelde geesten, dan verdwijnt eerst de herinnering van de eigennamen, daar zij in het geringste aantal associaties zijn opgenomen; vervolgens die der overige substantieven, zoodat de lijder alles moet omschrijven, zonder op het juiste woord te kunnen komen; daarna wijkt de herinnering aan de adjectieven, verba en betrekkingswoorden; terwijl de herinnering van emotioneele toestanden het langst blijft bewaard. Gaat het verwoestingsproces verder door, dan wijkt eindelijk ook het besef van de zoo stabiele automatische bewegingen.

Is het geheugen ten gevolge van een diep ingrijpend ziekteproces

zoo ernstig gestoord, dat het geheele bewuste geheugen tijdelijk verdwenen is, en treedt de genezing in, dan komt alles in omgekeerde orde terug: eerst de werkwoorden en eigenschapswoorden; dan de substantieven, eindelijk de eigennamen. Hieruit blijkt, o. a. ook hoe de gevoelstoestanden samenhangen met den diepsten grond van het organische leven. Zij zijn dan ook voornamelijk de elementen van temperament en karakter.

Naast de stoornissen in de herinneringsfuncties vertoonen zich ook voorbeelden van een buitengewoon ontwikkeld geheugen. Hoewel men soms kan opmerken eene gemakkelijke en getrouwe reproductie in alle richtingen, toch vertoont zich meestal een vermogen tot reproductie van eene bepaalde groep herinneringen, en dat wel ten koste van de reproductie van andere groepen. Groote schaakspelers, buitengewone rekenaars, vertoonen die eigenaardigheid; doch evenzeer valt zij op te merken bij beroemde virtuosen. Van Mozart wordt b.v. verhaald, dat hij in 't dagelijksch leven hoogst onhandig was, en nauwelijks zijn vleesch kon doorsnijden. Ja, bij zeer achterlijken en idioten valt soms een bijzonder sterk geheugen op te merken in één bepaalde richting. Van een jongen man van ruim 20 jaren wordt medegedeeld, dat hij, hoewel overigens volslagen onontwikkeld, al de begrafenissen chronologisch kon opnoemen, die er sedert 14 jaar in zijn dorp hadden plaats gehad, onder bijvoeging van de namen der personen, die er aan hadden deelgenomen. Een ander behoefde maar korten tijd de bladzijde van een boek te overzien, om al de letters, die er op voorkwamen, achtereenvolgens te kunnen opnoemen, zonder dat hij van den inhoud nauwelijks iets verstond. Zoo treft men ook wel leerlingen aan met een zeer slecht geheugen, voor alles wat op school geleerd wordt, doch die voor allerlei beuzelingen een heel goed memorie hebben. De aandacht schijnt bij dezulken aan een enkele groep gebonden te zijn, terwijl de hoogere centra de noodige contrôle missen over de lagere.

3. Het is niet genoeg, dat eene voorstelling gereproduceerd wordt, d. w. z. dat eene herinneringsvoorstelling ontstaat. Die herinnering moet hare plaats gewezen worden in het systeem van herinneringen, dat het bewuste weten uitmaakt; zij moet gelocaliseerd worden in den tijd, zal zij inderdaad als herinnering haar stempel dragen. Dit geschiedt, doordat eene reeks van steeds gemakkelijk te reproduceeren herinneringsbeelden een kader aanbiedt, in hetwelk de nieuwe herinneringsvoorstelling hare plaats ontvangt. Ik ontmoet op straat een bekend gezicht en vraag mij af, waar ik dien man vroeger gezien heb. Ik herinner mij wellicht, dat het in den trein was. In welken trein? zoo vraag ik, en wanneer? Toen en toen was het niet; ik reisde toen met familie of met dien en dien. Eindelijk komt vast te staan, dat het was, toen ik naar Amsterdam reisde, en dat het op dien datum moet geweest zijn, aangezien ik eene vergadering moest gaan bijwonen, die toen en toen gehouden werd.

Is er in het een of ander tijdperk niets voor mij merkwaardigs gebeurd, dan zullen mijne herinneringen aan dat tijdperk zeer spaar-

zaam zijn, en zal dat tijdperk mij kort toeschijnen, al weet ik ook, dat het maanden omvat. Een tijdperk, dat weinig afwisselends oplevert, zal bij het doorleven lang, in de herinnering kort toeschijnen. Daarentegen schijnen eenige weken, met een interessante zomerreis b.v. doorgebracht, bij het doorleven kort, maar in de herinnering lang. Zoo verwondert het ons, dat soms zeer onbeduidende voorvallen uit ons kinderleven ons steeds bijblijven, terwijl we daarbij niet bedenken, dat zulke voorvallen op het oogenblik, dat zij plaats hadden, ons zeer belangrijk toeschenen, of in het geheugen bleven bewaard door de wezenlijke merkwaardige, waarmede zij waren geassociëerd.

Vooral niet te miskennen valt de beteekenis van den gevoelstoon, die elke gewaarwording, elke waarneming begeleidt. Voor dien gegevoelstoon aarzelt de physiologische psychologie een substraat aan te wijzen. Gevonden heeft zij het nog niet. Die gevoelstoon, aanvankelijk optredend als zinnelijk gevoel, later, bij meer ontwikkeld zieleleven, ook als aesthetisch en zedelijk gevoel, is voor de vestiging der waarnemingen van groot gewicht, en niet minder voor hare reproductie. Waarnemingen met sterken gevoelstoon zijn intensiever en worden vaster geassociëerd dan andere. De zucht tot bevrediging van aesthetisch, of zedelijk (religieus) gevoel geeft mede richting aan het willende denken en is van krachtigen invloed op de vorming van nieuwe associatiën. — Daarmede is niet gezegd, dat het gevoel als zoodanig gereproduceerd worden kan. „Ik herinner mij, bedroefd te zijn geweest", beteekent: „ik heb eene herinneringsvoorstelling van mijn Ik in den staat van droefheid". Eene herinnering aan vroeger doorgestane angsten *is* geen angst, evenmin als herinnering aan blijdschap vreugde zou zijn. Wel kan de herinnering op nieuw eene emotie te weeg brengen met betrekking tot een tegenwoordigen zielstoestand.

Eigenaardig is het nu, dat eene snelle localisatie van de herinneringen berust op het vergeten van zeer veel, dat als waardeloos of van weinig waarde gerust vergeten verdient te worden. Moest ik, om tot eene ver verwijderde herinnering te komen, de gansche reeks van bewustzijnstoestanden doormaken, die mij daarvan scheiden, dan ware elke localisatie een zeer inspannende bezigheid.

II. *Paedagogische toepassingen met betrekking tot het geheugen.*

1. Wanneer we ons van een werktuig willen bedienen, hebben we in de eerste plaats er voor te zorgen, dat het zich in ongeschonden toestand bevindt en volmaakt in orde is. Zoo moet het geheugen, zal het werkelijk goede diensten doen, een gezond geheugen zijn, dat behoorlijk wordt onderhouden. Verwaarloozing kan ook een goed geheugen bederven en onbruikbaar maken. Blijft het geheugen braak liggen, als een onbebouwd veld, dan slinkt het weg. Het geheugen van zenuwen en spieren, het taalgeheugen dus zoowel als het technisch arbeidend geheugen, heeft oefening noodig en nogmaals oefening, zal het in stand blijven.

Misbruik van alkoholische dranken, narkotische prikkels, toegeven aan geslachtsdriften hebben geheugenverzwakking ten gevolge. Hoe

ernstige ziekten het geheugen kunnen aantasten of zelfs nagenoeg vernietigen, hebben we reeds opgemerkt.

In de eerste plaats moeten de hersenen zich in gezonden staat bevinden. Toestanden van krankzinnigheid met hunne vaak zeer ingrijpende geheugenstoornissen zijn, physiologisch beschouwd, hersenziekten. Om nu gezond te blijven, dienen doelmatige voedingstoffen in voldoende mate naar de hersenen te worden gevoerd, in den vorm van normaal, gezond bloed. Lijden de hersencellen aan bloedarmoede, dan staken ze den arbeid. Kunstmatige prikkels, als thee, koffie, tabak, alkohol enz. kunnen dit gebrek niet vergoeden. Zij verhoogen de hersenwerking voor een oogenblik; doch daarop volgt hernieuwde inzinking.

Ook ziekelijke aandoeningen in de aan de hersenen grenzende deelen kunnen geheugenstoornissen te weeg brengen, b.v. gezwellen of polypen in den neus.

Voor regelmatigen toevoer van gezond bloed naar de hersenen zijn een gezonde spijsvertering en een normale bloedsomloop de noodzakelijke voorwaarden. Wanneer een kind nuchter en koud ter school komt, en het schoollokaal wellicht ook nog onvoldoend verwarmd is, dan is de zoo noodige aandachts-concentratie zeker niet aanwezig en het geheugen zal zijn taak zeer onvoldoende volbrengen.

Eene goede spijsvertering en een regelmatige bloedsomloop vereischen het inachtnemen van zekere levensregels voor en na de maaltijden. Eten, spijsvertering en slapen vereischen eene betrekkelijke rust, zullen ze ongestoord plaats hebben. Daarom mag men geen geestelijke arbeid onder den maaltijd verrichten. Ook mag de daarop volgende spijsvertering niet door al te ingespannen werkzaamheid gestoord worden. Alle onnatuurlijke houdingen, zooals kromzitten, zijn dan vooral verboden. Eene matige beweging in de open lucht is voor eene goede spijsvertering en omzetting der voedingssappen wel het meest gewenscht.

Verder dient gelet te worden op de noodige afwisseling van arbeid en rust. Als de hersencellen en zenuwbanen hare kracht hebben verbruikt, vertoont zich vermoeidheid en de eenige weg tot herstel van den normalen toestand is rust. Soms helpt het ingespannen leeren des avonds schijnbaar niet; een gezonde nachtrust volgt en eerst den anderen morgen toont zich de vrucht van de schijnbaar vergeefsche inspanning en het is verwonderlijk, hoe vlug het dan gaat met het volbrengen van de onafgedane taak. Met betrekking tot den graad van vermoeidheid zijn door Ebbinghaus vele proeven genomen. Zij bewijzen duidelijk, dat de vermoeidheid sneller intreedt, naarmate de geestelijke arbeid samengestelder en abstracter is.

Hoe schadelijk daarentegen nachtelijke arbeid is, behoeven we nu wel niet meer te zeggen. Wel is waar moet de duur van den nachtelijken slaap afhankelijk gesteld worden van leeftijd, individualiteit en lichamelijke constitutie: doch in 't algemeen kunnen toch wel grenzen aangegeven worden. Men neemt aan voor zuigelingen 16 tot 20 uur; voor jonge kinderen 10 tot 12 uur, voor den leeftijd, waarop de puberteit intreedt, 9 uur; voor jonge lieden 8 tot 9 uur, voor volwassenen

7 tot 8 uur en voor ouden van dagen 5 à 6 uur. Bij het naar bed gaan moet gezorgd worden, dat de voeten warm zijn of spoedig warm kunnen worden. Dan treedt weldra een gezonde slaap in, die geest en geheugen sterkt.

Gedurende den arbeid moet gezorgd worden voor de gewenschte uitspanning. Het werk moet verricht worden in gelijkmatig verwarmde, noch te hel noch te mat verlichte ruime vertrekken; eene korte pauze, tusschen de lesuren, liefst, als het weer het toelaat, in de open lucht doorgebracht, is zeer aan te bevelen. Op goede houding bij het zitten, mogelijk gemaakt door eene doelmatig ingerichte schoolbank, dient steeds te worden gelet.

Vervolgens mag vooral niet vergeten worden de zoo noodige, iedere week terugkeerende zondagsrust. Elken Maandag wordt dan door de leerlingen het werk weer met nieuwe opgewektheid hervat. Evenzoo weldadige uitwerking op grootere schaal hebben de regelmatig terugkeerende vacanties. Vooral verplaatsing in eene andere, gezonde omgeving werkt hoogst weldadig, ook op het geheugen. De receptiviteit voor indrukken blijkt na zulk eene periode van rust en ontspanning toegenomen. Wel lijkt dan een en ander vergeten; maar bij de meesten is het spoedig weer geheel opgefrischt en tot hunne beschikking. Goed ingerichte vacantie-kolonies voor minder-gegoeden verdienen dan ook belangstelling en medewerking van allen, die het goed meenen met onze vaderlandsche jeugd! Ook de eigenlijke arbeid in de school dient zoo ingericht te zijn, dat de betrekkelijke rust der organen, door afwisseling van arbeid, zooveel mogelijk begunstigd wordt. Aanschouwing en abstractie, waarnemen en reproduceeren, behooren elkander steeds af te wisselen. Technische vaardigheden behooren de juiste plaats in te nemen tusschen al het andere. Het ontwerpen van de „tabel van werkzaamheden", behoort, ook in dit opzicht, te zijn eene zaak van wikken en wegen, van gerijpt overleg.

De tijd voor de opvoeding van het geheugen is, zooals we reeds opgemerkt hebben, de jeugd. De redenen, waarom dat zoo is, behoeven we niet te herhalen. De voorwaarden tot het opnemen van nieuwe en vele indrukken is zeker nooit zoo gunstig meer. Doch juist daarom dient gewaakt te worden tegen overlading. Zwakke kinderen moeten niet te vroeg naar school gezonden worden. En voor de eerste schooljaren gelde het voorschrift: „weinig, maar goed."

Ook behoort den leerling de noodige tijd gegund te worden, om zich eigen te maken, wat hem aangeboden wordt. En niet minder dient gelet te worden op eene trapsgewijze opklimming van de moeielijkheden. Immers het bewustzijn is nu eenmaal beperkt en kan slechts een streng begrensden inhoud overzien en verwerken. Is het elementaire eerst opgenomen, behoorlijk geassociëerd en geappercipiëerd, en daarna voor de zoo noodige reproductie gezorgd, de kennis in daad omgezet, in vaardigheid, dan eerst is het bewustzijn vrij en receptief genoeg, om tot het meer saamgestelde en moeilijke over te gaan, met lust en opgewektheid, die op vernieuwde aandachts-concentratie berusten. Daartoe dient de blik van den leerling reeds bij voorbaat gericht te

worden op de nieuwe leerstof, die staat te worden aangeboden. Alles wat de opmerkzaamheid in den weg staat, dient zoo spoedig mogelijk verwijderd, alles wat haar bevorderen kan, aangekweekt te worden. Bestreden dienen te worden alle verstrooidheid, alle slechte gewoonten, die het kind van huis medebrengt. Eerst oudere leerlingen, wel is waar, kunnen leeren, met bewustheid opmerkzaam te zijn; zij kunnen leeren inzien, wat opmerkzaamheid vermag, tot wat gunstige resultaten ze leidt; doch van meet af aan moet het jonge kind reeds onbewust aan opmerkzaam zijn *gewend* worden. Aanduiding, vraag en gelijkenis kunnen daartoe dienen. Een ervaren onderwijzer spreekt zacht, om de opmerkzamheid gespannen te houden; bij het dicteeren vermijdt hij zooveel mogelijk de herhaling van het voorspreken. Zooals bekend is, heeft ieder militair kommando een voorafgaand, waarschuwend bestanddeel, waarop eerst na een korte pauze de voltooiing van het bevel volgt. En voorts is oefenen, en afwisseling bij het oefenen, de steeds geldende eisch. Oefening maakt vaardig in het volbrengen en uitvoeren. Verstrooidheid en doelloos bezig zijn, het mogen de grootste vijanden genoemd worden van de karaktervorming en van de vestiging van een slagvaardig geheugen. Ook daarom is concentratie der leerstof een noodige zaak bij het onderwijs.

De huiselijke opvoeding behoort bij dit alles hare medewerking te verleenen. Hoe dikwijls evenwel wordt thuis bedorven, wat de school niet weer kan goedmaken!

Ook bij het spel van het jonge kind moet verstrooidheid en droomerij, en ook dat rusteloos springen van den hak op den tak, worden tegengegaan. Niet minder schadelijk zijn de vermakelijkheden der groote steden, waardoor kinderen soms al zoo vroeg bedorven worden. — Evenzeer dient het lezen, of liever „verslinden", van overspannen lektuur te worden tegengegaan, van opwindende Indianen- en roover-geschiedenissen en slechte romans. Kinderen moeten kinderen blijven, ook in hunne genoegens en uitspanningen. Vooral in onzen tijd biedt het leven in onze groote steden, met hare zeer samengestelde levensverhoudingen en opgehoopte menschenmassa's, ongetwijfeld zeer ernstige gevaren.

2. Wanneer eene goede opvoeding op dit alles let, dan hangt het welslagen van de vorming van een goed en trouw geheugen nog altijd af van de begaafdheid, die de leerling bezit. Die begaafdheid is met betrekking tot het geheugen, zeer uiteenloopend, ook bij normale kinderen. De een onthoudt snel allerlei vaardigheden, vaardigheid in spreken, zingen of vingervlugheid. Anderen onthouden in 't bijzonder historische data, feiten en namen, nog weer andere grammatische regels of wiskundige formules. Bij sommigen is het taalgeheugen bijzonder ontwikkeld, en daarbij valt nog weer te onderscheiden het geheugen voor spraakklanken en dat voor geschreven spraakvormen. Dit alles is geheel in overeenstemming met de resultaten der hersenphysiologie en de localisatie der geestes-werkzaamheden in de hersenen.

Op dit verschil in begaafdheid dient het onderwijs zooveel mogelijk te letten, om door verstandige oefening het evenwicht te herstellen,

daar dit voor eene normale vorming en ontwikkeling noodzakelijk is. Vooral dient door oefening versterkt en bevestigd te worden, wat nu eenmaal iedereen steeds tot zijne beschikking moet hebben. En dat oefenen zelf, dat het mechanisch geheugen wil sterken, moet toch weer niet mechanisch geschieden, zal de belangstelling niet verloren gaan en dus het doel niet worden bereikt. Steeds moet daarom den leerling een, al is het nog zoo bescheiden, doel voor oogen staan. *Wil* men een doel waarlijk bereiken, dan leert men de moeielijkheden doorgaans wel overwinnen.

Op hoe ouder leeftijd vaardigheden aangeleerd worden, hoe grooter het gevaar dreigt, dat ze verloren zullen gaan, zoodra de dagelijksche oefening nagelaten wordt. Daarom moet datgene, wat in het latere leven ten allen tijde en onder alle omstandigheden geweten en gekund dient te worden, ook ter rechter tijd geoefend worden. Liszt, de beroemde pianist en componist, speelde altijd dagelijks een paar uren vingeroefeningen; en een beroemd violist beweert: „als ik één dag niet oefen, merk ik het zelf; laat ik het drie dagen na, dan merken mijn vrienden het en verzuim ik het 14 dagen, dan merkt het publiek het." Vooral van gewicht is ook de tijdige en voldoende oefening van oog en oor tot het juist opnemen van indrukken, van de spraakwerktuigen ter vorming van spraakklanken. Wat in dit opzicht verzuimd wordt, is veelal later, helaas! onherstelbaar.

Vooral moet ook bij het onderwijs gelet worden op het verschil tusschen het geheugen voor aanschouwingen en dat voor begrippen. Beide hebben, dunkt ons, gelijke waarde, en het gaat niet aan, zooals Dörpfeld doet, het eene ver boven het andere te stellen. Alles, wat op aanschouwing berust, dus alles wat op vorm en kleur betrekking heeft, alles wat plastisch is, wat kunstuiting is in den ruimsten omvang van het woord, wat historisch feit is of groepeering van feiten, alles wat behoort tot de groote groepen van natuur- en levensvormen uit planten- en dierenrijk, dient grootendeels als aanschouwing te worden opgenomen en bewaard. Wel zal begripsvorming en ook het geheugen voor begrippen voor de saamvatting van logisch gevormde eenheden, gegrepen uit de veelvuldigheid van het gelijksoortige, daarmede gepaard moeten gaan. Doch ook de *aesthetische* groepeering en saamvatting der aanschouwelijke, plastische veelvuldigheid zal daarnevens van de hoogste beteekenis zijn. Het *aesthetische* moge ook logische elementen hebben; het gaat toch niet in het *logische* op. Een landschap, de kaart van Europa, het leven van dier en plant en mensch, een schilderij, een standbeeld, een gedicht, een sprookje of verhaal, zijn geen logische, maar aesthetische eenheden en moeten als aanschouwing worden opgenomen en gereproduceerd. Wel kan dus de *veelheid* niet anders dan als *eenheid* worden opgenomen door de ziel; maar of dat een aanschouwelijke of begripmatige eenheid moet zijn, dat hangt af van den aard dier veelheid zelve. Bovendien heeft ook het onthouden van begrippen, zooals we gezien hebben, zijn voornaamste steunpunt in een aanschouwelijk element: in het *woord*, in de *taal*.

Doch waartegen niet genoeg geijverd kan worden, dat is tegen het memoreeren van spraakklanken, die voor hem die ze memoreert, geen aanschouwelijken of logischen inhoud hebben, tegen het verbalisme derhalve. De proeven, door Ebbinghaus genomen, hebben bewezen, hoeveel moeilijker het is, eene reeks onsamenhangende woorden in juiste volgorde te onthouden, dan wanneer die woorden *zin* hebben. Zelfs *rythmische* verbinding, al ontbreekt de logische band, maakt het onthouden reeds veel gemakkelijker. Een gedicht moet niet uitgeplozen worden en ontleed, voordat het den leerling aangeboden wordt om gememoreerd te worden. Als te veel verklaard en taalkundig toegelicht is, als regel voor regel en zin voor zin rede- en taalkundig ontleed is, dan is het bewustzijn voor de schoonheid der taalmuziek, voor de emoties, voor de aesthetische werking, al volkomen gestoord. Een gedicht moet allereerst tot het schoonheidsbesef van het kind spreken en daartoe moet het niet te hoog, maar ook niet te laag voor zijne bevatting zijn. Bovendien valt op te merken, want het is proefondervindelijk gestaafd, dat een grooter geheel sneller en vaster wordt gememoreerd, wanneer het eerst als geheel eenige malen is doorgelezen en overzien, dan wanneer het broksgewijze wordt ingeprent. Iemand met een niet al te slecht geheugen voor proza of, in 't bijzonder, voor poëzie, zal wellicht bemerkt hebben, dat geheele brokken van een schoon gedicht, dat hij met voorliefde dikwijls heeft gelezen, hem onwillekeurig in 't geheugen zijn blijven hangen. Van hoeveel gewicht het voortdurend opnemen en reproduceeren van schoone vormen, op welk gebied ook, voor de ontwikkeling van den aesthetischen smaak is, zal wel geen betoog behoeven.

Waarop wij nu opnieuw dienen te wijzen, dat is op de *opmerkzaamheid*, op de aandachts-concentratie, die de opvoeder, wel is waar, niet in zijne macht heeft en die voor ieder individu en voor ieder bewustzijnsmoment van dat individu hare natuurlijke grenzen heeft, doch die door oefening voor opwekking en versterking vatbaar is. Alles wat de aandacht kan verhinderen, dient verwijderd, alle in dit opzicht verkeerde gewoonten dienen afgeleerd te worden. Reeds het stilzitten en de goede houding, die opmerkzaamheid mogelijk maakt, hebben een voorbereidend gewicht en voorts is de leerstof, die aangeboden wordt, van het grootste gewicht. Het absoluut *nieuwe* zal geen aandacht kunnen wekken, omdat het geen aanknoopingspunten vindt, omdat het geen herinneringsvoorstellingen wekt. Doch het reeds volledig bekende, waaraan geen nieuwe zijde van waarneming valt te ontleenen, dat onder geen nieuw gezichtspunt kan geplaatst worden, zal dat evenmin vermogen te doen. Wel hooren kleine kinderen gaarne nog eens hetzelfde sprookje vertellen en liefst in dezelfde bewoordingen; doch dat vindt zijn grond in de omstandigheid, dat de daardoor gereproduceerde aanschouwingen nog versch en nieuw genoeg zijn, om dezelfde emoties te wekken. Wel zijn Kerstverhaal en Kerstboom zelfs voor ouden van dagen weer altijd nieuw; doch men zal inzien, dat het systeem van voorstellingen en emoties, daardoor te weeg gebracht, gereede aanleiding kan zijn om steeds nieuwe perspectieven te openen,

steeds nieuwe gewaarwordingen te appercipiëeren. Toch weten we ook, dat zelfs eene schoone melodie, b.v. het beroemde thema uit de finale der 9e symphonie van Beethoven, eindelijk zal gaan vervelen, als men die, dag aan dag op een klavier gespeeld, zou moeten aanhooren. — Wat dus den leerling als leerstof wordt aangeboden, moet tusschen de uitersten het juiste midden houden; het moet niet te oud en te bekend zijn, om te kunnen vervelen en vooral niet te nieuw en te onbekend, om verbijsterd te worden aangestaard.

Hieruit volgt, dat de nieuwe stof moet worden voorbereid door op haar inhoud en beteekenis bij voorbaat te wijzen, zoodat de leerling weet, in welke richting de nieuwe les zal gaan en hoe zij een antwoord zal bevatten op de vragen, die de vorige nog onbeantwoord liet. Voorts moet niet te veel nieuws op eens gegeven worden en altijd een *geheel*, dat zich van uit weinige gezichtspunten laat overzien. Dat geeft aan den oplettenden leerling rust en voldoening en behelst eene aesthetische bevrediging zoowel als een logische. Ook dient er geconcentreerd te worden, een eisch die terecht menigmaal wordt gesteld, maar waaraan het niet zoo gemakkelijk is te voldoen. Hoe meer de leerstof der verschillende vakken in verband gebracht wordt, hoe rijker het systeem der associaties wordt, waaraan iedere voorstelling deel heeft, hoe meer de kansen zullen rijzen, dat er gemakkelijk gereproduceerd wordt. Veel te veel nog blijft de kennis in de verschillende vakken een geïsoleerd weten. Aardrijkskunde moet verband houden met geschiedenis te eener zijde, met rekenen en natuurkennis aan de andere; natuurkennis en rekenen dienen steeds met elkaar in betrekking te staan; teekenen en meetkunde moeten verband houden. En bovenal de taal, die nu nog veel te veel als apart leervak wordt behandeld, en nog te veel verloopt in dorre grammatische abstracties en spellingkwesties, moet de gulden band zijn, die het geheele weten concentreert en samenbindt.

Eindelijk is het groote middel om het geheugen te sterken, dat de gelegenheid tot veelvuldige reproductien aangeboden wordt. Er moet zijn reproductie van allerlei aard en van de meest afwisselende vormen. In de eerste plaats door het voertuig der gesproken taal, en daarna, waar het pas geeft, — en dit is bijna steeds het geval, — ook schriftelijk. Van hoeveel belang daarbij de *vraag* is, zal, in verband met onze psychologische overwegingen dienaangaande, niet kunnen betwijfeld worden. De vraag, door den onderwijzer gesteld aan de geheele klasse, (dan eerst wordt de naam genoemd van hem, die te antwoorden heeft), die vraag wordt door den leerling stilzwijgend overgenomen en zoo wordt het apperceptieve, het willend denken, aan den gang gebracht. Wanneer steeds gevraagd wordt zoodanig, dat door het antwoord de aanwezige kennis wordt uitgebreid of het licht valt op een element, dat nog niet genoeg naar voren getreden is, dan wordt het willend denken steeds in nieuwe banen geleid en de leerstof steeds meer het eigendom van den leerling, dat wil zeggen opgenomen in zijn geheugen, en wanneer noodig, reproduceerbaar als levende kennis.

Dit alles in acht genomen zijnde, doorloopt de leerstof de geheele

psychologische sfeer. Zij wordt als zintuigelijke prikkels opgenomen langs de sensitieve banen; als gewaarwordingen en daaruit geconstitueerde waarnemingen wordt zij bewust; geassocieërd onder den invloed van het willend denken en dus geappercipieërd; begeleid door gevoelstonen, die voortleiden tot een streven naar reproductie en verwerking, dat in velerlei toepassing, bewerking, reconstructiën en nieuwe combinatiën zijne bevrediging vindt. Aan het mechanisch geheugen valt dan die verwerkte kennis ten deel. Zij kan dan op hare beurt weer middel worden, strekkende om nieuwe kennis op te doen. Alles wordt zoodoende *gewoonte*, maar in de rechte banen geleid, goede gewoonte. Dat ditzelfde geldt voor alle wilshandelingen, in 't bijzonder ook voor de ethische wilshandelingen, zal ieder duidelijk zijn. Ook die vallen eindelijk als macht van goede gewoonte aan het mechanisch geheugen ten deel, in zulk een mate, dat gemoed en karakter er door bepaald worden.

Elke overwinning, in den strijd tegen zonden en verkeerdheden behaald, maakt de volgende overwinningen gemakkelijker, totdat eindelijk van strijd geen sprake meer is en de goede gewoonte voor goed gevestigd is en deel van het zedelijk karakter uitmaakt.

Van de persoonlijkheid des opvoeders hangt zeker niet weinig, zoo niet het meeste, af. Elk opvoeder moet een toonbeeld zijn van belangstelling bij alles, waarvoor hij de aandacht wil opwekken; een toonbeeld ook van gelijkmatigheid in gemoedsstemming en karaker, een kunstenaar in zijn vak. Die virtuositeit is bij hem allereerst aanleg; doch ook die aanleg kan ontwikkeld en tot volkomenheid gebracht worden, niet het minst door *willend* denken over alles, wat met de uitoefening zijner taak in betrekking staat. Er is een intuitief opvoeden en onderwijzen, dat groote waarde heeft, doch dat zeker in kracht toeneemt, naarmate het langs den weg van welbewuste overweging geworden is: goede gewoonte van opvoedende en onderwijzende praktijk.

Utrecht. W. Jansen.

Litteratuur: Ribot, *Les maladies de la mémoire.* Paris, 1895. J. J. van Biervliet, *La mémoire.* Paris, 1902. F. W. Dörpfeld, *Denken und Gedächtnis*, in *Gesammelte Schriften*, *Erster Band.* Gütersloh, 1894. In het Nederlandsch vertaald door H. de Raaf.

Franz Fauth, *Das Gedächtnis* in: *Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der paedagogischen Psychologie und Physiologie*, *herausgegeben von H. Schiller und Th. Ziehen. Ier Band*, *5tes Heft.* Berlin 1898.

Gehoorzaamheid. Gehoorzaamheid is te allen tijde op hooge waarde geschat, zoowel in de breedere opvoeding van volk en maatschappij, als in de meer beperkte huiselijke tucht. Gehoorzaamheid achtte de priester der oudheid meer waard dan het offer (I Sam. 15 : 22); de schrijver der oude christenheid vermaant de gemeenteleden: „Zijt uwen voorgangeren gehoorzaam en zijt hun onderdanig, want zij waken voor uwe zielen, als die rekenschap geven zullen" (Hebr. 13 : 17); in een

ander geschrift lezen wij: „Alle ziel zij den machten, over haar gesteld, onderworpen, want er is geen macht dan van God, en de machten, die er zijn, die zijn van God verordend. (Rom. 13:1), — terwijl, wat het huisgezin betreft, de gewenschte verhouding tusschen ouders en kinderen voor een groot deel der menschheid sinds eeuwen haar uitdrukking vindt in het welbekende vijfde gebod.

Toch wordt de gehoorzaamheid niet onvoorwaardelijk en niet onverdeeld gewaardeerd. *Blinde* gehoorzaamheid, die tot handelingen zou verplichten tegen eigen beter weten in, *slaafsche* gehoorzaamheid, die in vrees, in lafheid wortelt, vinden weinig verdediging. Maar ook tegen de gehoorzaamheid in het algemeen hebben denkers en dichters nu en dan bedenkingen ingebracht. Zij bestaat toch in de onderwerping van iemands wil aan dien van iemand anders, en hieruit volgt, dat juist de krachtigste naturen zich het minst tot gehoorzaamheid zullen schikken. In zekere novelle vinden wij een knaapje geteekend, dat zich onbepaald volgzaam voor zijn ouders toonde; dezen, wel verre van zich daarover te verheugen, werden in den loop der jaren door dien karaktertrek van hun kind dermate verontrust, dat zij den hemel een overtreding trachtten af te bidden, die hun blijk zou geven van de ontwakende zelfstandigheid van hun zoon. In gelijken geest noemt Schiller den val der eerste menschen een vooruitgang, en Goethe valt hem hierin bij, als hij Mephistopheles in het stamboek van den jongen student de woorden uit het paradijsverhaal laat opschrijven: „Gij zult als God zijn, kennende goed en kwaad." Het volgen van eigen inzicht en wil is volgens deze beschouwing het middel, om den met rede begaafden mensch tot volmaaktheid op te voeren.

Willen wij ons een oordeel over de zedelijke waarde of onwaarde der gehoorzaamheid vormen, dan mag niet verzuimd worden, op te merken, dat het een betrekkingsbegrip is: men is gehoorzaam aan iemand of iets, en het *voorwerp* der gehoorzaamheid bepaalt haar waarde. Als Paulus in zijn rede aan koning Agrippa gewaagt van de ontmoeting op den weg naar Damascus, geeft hij een duidelijke verklaring, waarom hij „dat hemelsch gezicht niet ongehoorzaam" heeft willen zijn, en wanneer de geschiedenis der godsdiensten de herinnering aan dergelijke voorbeelden van gehoorzaamheid met eere bewaart, is het, omdat in zoodanige gevallen sprake is van een krachtige zedelijke natuur, die zich uit volle overtuiging en vrije keuze toewijdt aan een als *goed erkende macht.* Ook waar een ordelievende bevolking gehoorzaamt aan verstandige wetten, of waar kinderen de lessen van brave ouders eerbiedigen, kan men niet anders dan met dergelijke toestanden ingenomen zijn. Dit kan er toe geleid hebben, aan de gehoorzaamheid zedelijke verdienste toe te kennen, die echter niet aan haar, maar aan haar voorwerp toekomen. Met trouw, menschenliefde, eerlijkheid, oprechtheid staat het anders; dit zijn reeds op zichzelf deugden; gehoorzaamheid *zonder meer* is, gelijk boven werd gezegd, volgzaamheid, meegaandheid, en moest men haar òf als deugd òf als ondeugd een plaats in de rij der menschelijke hoedanigheden aanwijzen, dan zou het gemis aan eigen inzicht, aan eigen wil, aan karakter,

dat zij onderstelt, haar als ondeugd stempelen. Hervormers zijn zelden bijzonder gehoorzame naturen geweest. — Niets is hiermee gezegd ten nadeele der gehoorzaamheid als voorwaarde van *orde* en vruchtbaar werken. Het is merkwaardig, de meest uiteenloopende staatkundige en maatschappelijke richtingen den eisch der gehoorzaamheid te zien stellen. Staatshoofden uit de oude school verlangen liefst blinde volgzaamheid; arbeidersvereenigingen van den nieuwen tijd vervolgen niet zelden onbarmhartig degenen, die zich niet willen onderwerpen aan de besluiten der meerderheid. 't Is te begrijpen, tot op zekere hoogte zelfs te billijken, mits in het oog gehouden worde, dat het geven van gehoorzaamheid aan voorschriften, besluiten en wetten, welker eerbiediging men niet met woord of daad *beloofd* heeft, geen daad van zedelijkheid, maar van verstandelijk inzicht is.

Bovenstaande beschouwingen zijn geenszins van onwaarde voor de meer alledaagsche school- en huispractijk, waartoe wij ons thans hoofdzakelijk wenschen te bepalen. Wanneer ieder ouder en onderwijzer gehoorzaamheid eischt, alsof dit de eerste deugd ware, en toch moet erkennen

„Souvent les plus coupables
Sont aussi les plus aimables",

dan is er immers in die tegenstrijdigheid iets, dat te denken geeft. En dat niet alleen: dan behoort de opvoeder zich, bij de overtuiging van de noodzakelijkheid der gehoorzaamheid tevens te doordringen van haar ongeschiktheid als maatstaf tot bepaling der karakterwaarde, — een ongehoorzaam kind mag hem niet minder zijn dan een volgzaam kweekeling.

Dat de gehoorzaamheid inderdaad door den opvoeder mag — ja moet — worden geëischt, behoeft geen lang betoog. Men kan in 't kort zeggen, dat er uit de kinderen niet veel goeds zou groeien, als zij in alles hun eigen hoofd mochten volgen, en dat het gehoorzame kind de voordeelen geniet van een rijker ervaring en een helderder inzicht dan nog de zijne kunnen zijn. In 't voorbijgaan worde nog even opgemerkt, dat de opvoeder zijn persoonlijke rechten tegenover ieder medemensch, dus ook tegenover zijn kweekeling, heeft, en dat hij deze rechten soms niet anders, dan door gehoorzaamheid te vergen, kan beschermen.

Wanneer eens in omvraag kwam, of kinderen van nature gehoorzaam zijn, al dan niet, zouden de antwoorden der opvoeders vrij wat verschillen. Ons dunkt, dat, werden zij met volle oprechtheid gegeven, zij meer zouden zeggen van ieder opvoeder in 't bijzonder dan van de kinderen in het algemeen. Meermalen hebben wij ervaren, dat dezelfde kinderen bij den eenen onderwijzer voorbeelden van ongezeggelijkheid waren, terwijl zij bij den anderen zich gewillig in een ordelijk verband schikten. Ondanks de moeilijkheid, door deze uiteenloopende ondervinding te weeg gebracht, kan men trachten tot een algemeene waarheid te komen, door te vragen naar de verhouding tusschen *gewone* kinderen

en een *goed* opvoeder. En dan kan men opmerken, dat reeds jonge kinderen opzien tegen „groote menschen", alléén omdat hun meerdere lichaamsgrootte en kracht indruk maken; spoedig komt daar ontzag voor geestelijke eigenschappen — verstand, bekwaamheid, flinkheid — bij, en als dan het zedelijk karakter maar *geen beletsel* vormt, is de verhouding van ondergeschiktheid geboren. Niet in dien zin, dat het kind zich uit welbewuste keuze overgeeft, neen, als uit instinct laat het zich leiden door wie lichamelijk, verstandelijk en zedelijk zich zijn meerdere toont. Zoo is trouwens in hoofdzaak ook dat groote kind, dat men het volk noemt. Nagenoeg alle menschen willen wel aan de leiding van sterkeren en bekwameren gehoorzamen. Wat voorts de verhouding van het kind tot zijn opvoeder betreft, het eerste voelt zich bovendien veilig onder de bescherming van vader, moeder of onderwijzer, aangenaam gestemd, als dezen tevreden zijn en zich vriendelijk toonen, en heeft daarom ook een afkeer, van wat wij zouden noemen „den staat van ongehoorzaamheid".

Kan de goede opvoeder dus in 't algemeen op volgzaamheid, op meegaandheid rekenen, als gevolg van zijn natuurlijke meerderheid, waaraan het kind zich als van zelf onderwerpt, onbepaald is deze gehoorzaamheid niet. Er zijn velerlei bekoringen, en vooral levendige kinderen wijken onopzettelijk gedurig van het spoor; zonder nadenken doen zij, wat verboden is; opmerkzaam geworden, zullen zij het meestal betreuren, en zich weer gelukkig voelen, als hun blijkt, dat de oude verhouding geheel hersteld is. Alleen in enkele gevallen komt ongehoorzaamheid voor, niet door spijt gevolgd; deze betreft dan doorgaans een eenvoudigen maatregel van orde, die buiten goed en kwaad omgaat. Doch deze overtredingen doen geen afbreuk aan den regel, dat het kind van nature geneigd is, bekwamer leiding te aanvaarden.

Evenals de vraag, of kinderen gehoorzaam zijn, verschillend beantwoord wordt, denkt men ook niet eenstemmig over de kwestie, of de kunst, om zich door kinderen te doen gehoorzamen, aangeboren of aangeleerd is. Er zijn menschen, die het jonge volk zoo gemakkelijk naar hun hand zetten, die door zulke eenvoudige middelen hun wil tot der kinderen wil maken, dat de toeschouwer moeilijk kan gelooven aan overleg, aan methode, en geneigd is, alles op rekening te stellen van aanleg, van natuurlijke geschiktheid. Omgekeerd zijn er anderen, die zelfs met de grootste krachtsinspanning er niet in slagen, hun grootere of kleinere kudde in een toestand van slechts matige volgzaamheid te brengen, en van wie men zou willen getuigen, dat de natuur hun het talent om te regeeren onherroepelijk heeft ontzegd.

Doch deze beide groepen zijn de zeldzame uitersten; daartusschen bevindt zich de breedere middenschaar, die met matigen aanleg, om leiding uit te oefenen, geboren, slechts door oefening het tot een zekere hoogte kan brengen.

Wordt nu verder gevraagd — en deze vraag is voor den beginnenden opvoeder van hoog belang — of er regels, voorschriften zijn te geven, om de zoo onmisbare kunst aan te leeren, en zich aldus „in de practijk te bekwamen", dan zullen sommigen beweren, dat het eenvoudig „een

slag" is, om met kinderen om te gaan, en dat er niet meer van te zeggen is, dan „al doende, leert men", zoodat ieder maar voor zich moet zien, hoe hij het doel zal bereiken. Zoo zijn *zij* er óók gekomen. Tot staving van dit beweren, dat de practijk eigenlijk alles is, zullen zij wijzen op de tot in het oneindige verschillende gevallen, waarvoor de opvoeder komt te staan; op het uiteenloopende der manieren, die verschillende leiders der jeugd aanwenden, om zich te doen gehoorzamen, manieren, die blijkbaar toch alle tot het doel voeren; — om te besluiten met het veel gebruikte argument, ontleend aan de geleerde boekenpaedagogen, die dikwijls niet de minste orde hebben.

Het zou ons te ver voeren, deze zienswijze rechtstreeks te bestrijden. Wij willen alleen aanvoeren, dat argumenten als de bovenstaande op ieder gebied van wetenschap en kunst, waarbij bedrevenheid de hoofdeisch is, tot verbanning der theorie zouden moeten leiden, en dat wij reeds daarom hun kracht wantrouwen. Wel moet erkend worden, dat een eigenlijke *cursus* op dit bij uitstek practisch gebied niet denkbaar is; men kan wel voor orgelspel of teekenen geregeld opklimmende lessen samenstellen, maar niet den beginnenden opvoeder voor methodisch geregelde moeilijkheden plaatsen. Toch behoeft hij niet zonder theoretische leiding te blijven.

Allereerst moet gewaarschuwd worden tegen de valsche meening, dat het afdwingen van gehoorzaamheid iets uiterlijks zou zijn, dát men door afkijken zou kunnen leeren. Niet slagende jonge paedagogen wonen gaarne eens de lessen bij van een, „die ze er onder heeft", en beproeven dan „net zoo" te doen, wat meestal niet tot hun genoegen afloopt.

Neen, de gehoorzaamheid wordt niet te voorschijn geroepen door de toepassing van bepaalde middeltjes — die en die belooning, deze of die straf — zij wortelt vooral in het zelfvertrouwen van den opvoeder, in de innerlijke rust, voortvloeiende uit het gevoel van zijn overwicht en sprekende uit zijn woorden en handelingen: aan zulke leiding geeft het nog weinig zelfstandige kind zich gemakkelijk over. Onbedreven leiders zoeken wel eens hun heil in het acteeren, in het vertoonen der zekerheid, en geven op gebiedenden toon en met fiere houding hun bevelen, wat wel eens een poosje helpt, maar gewoonlijk al spoedig door de kinderen herkend wordt als een middel om hun onmacht te verbergen, van welke ontdekking een uitwerking wordt aanschouwd, geheel tegengesteld aan die, waarop men gehoopt had. Het ware, het echte, zelfvertrouwen ontvangt men intusschen niet in een korte spanne tijds, neen, het is een eigenschap, die op den langen weg der practijk allengs verworven wordt. Den jongen opvoeder zouden wij den raad willen geven: Wijd u geheel aan uw werk toe; denk iederen dag na over de ondervonden en verder te verwachten moeilijkheden en geef u met den meesten ernst rekenschap, hoe ge die in 't vervolg meent te kunnen overwinnen; wanhoop niet na een paar ontmoedigende ervaringen, maar laten deze alleen dienen om u nog vindingrijker te maken; troost u, als uw eerste proeven in het geven van leiding nog onvolkomen zijn, wacht

er u vooral voor, door een groot machtbetoon dit plotseling terecht te willen brengen, — en geloof, onder alles, dat kinderen bijna zonder onderscheid zich aan verstandige, vaste leiding op den duur overgeven; dit geloof zal u kracht schenken om met onverflauwden ijver te volharden.

De geboden, waarop men gehoorzaamheid verwachten mag, bezitten deze dubbele eigenschap, dat zij zeer duidelijk en weinig talrijk zijn. Een onduidelijk gebod schept verwarring en een uitvoerige instructie wordt gewoonlijk op verschillende punten overtreden.

Van veel beteekenis is het, dat er worde toegezien op de naleving der weinige, duidelijk omschreven geboden. Een goed onderwijzer moet de geheele klas overzien en door ervaring weten, welke leerlingen het meest tot ongehoorzaamheid geneigd zijn; verstandige ouders houden hun kinderen in het oog. Niet iedere overtreding moet gestraft worden, maar wel moet zij worden opgemerkt, waarna het al of niet bestraffen een zaak van takt is, voor ieder geval afzonderlijk te beslissen. — In de hier aanbevolen waakzaamheid en oplettendheid der opvoeders schuilt groote kracht, en wij moeten haar verder uitbreiden dan tot het toezicht op de naleving van geboden. Er zijn klassen, waar de kinderen best een paar dagen kunnen thuisblijven, zonder dat de onderwijzer de reden tracht op te sporen; waar men hen met ongewasschen handen en ongekamde haren ziet verschijnen, zonder dat daarop wordt gelet. Zulke kinderen voelen zich niet onder tucht, en dat zij ongehoorzaam zijn, is *hun* schuld niet.

In het bovenstaande is nog niet gesproken over den zedelijken band, die opvoeder en kweekeling moet verbinden. Ook zonder dezen kan gehoorzaamheid bestaan; een verstandig en bekwaam gebieder, die op de naleving zijner bevelen acht geeft, kan zonder liefde op te wekken, regeeren. En voegen wij er aan toe: zulk regeeren wordt, helaas, nu en dan, zoo in school als huis, aangetroffen. Ook zullen beginnende opvoeders, die meer dan hun lief is, werk hebben om de orde te handhaven, stellig wel eens verzuchten: ach, kon ik de kinderen maar naar mijn wil dwingen, hoe dan ook? „Ze zullen voor mij sidderen", vernamen wij eens van een, die na een poos van strijd, er allengs toe gekomen was, zijn klas met straffe middelen te beheerschen.

Maar — zoo voedt men toch niet op; zoo maakt men slaven, geen menschen. Menig voorbeeld wordt dan ook aanschouwd van kinderen, die zoodra een al te strenge tucht hen moet loslaten, opwassen in ongebondenheid. De opvoeding moet zóó zijn ingericht, dat ze zich, naarmate de kinderen ouder worden, overbodig maakt. Dit is alleen dan het geval, wanneer de gehoorzaamheid van het jonge kind allengs overgaat in de volgzame toewijding van den opgroeienden knaap en het aankomende meisje.

Zeker, wij moeten billijk zijn, ook jegens sommige harde opvoeders. Er zijn er, die streng zijn jegens zichzelf, gelijk zij streng zijn jegens de kinderen, en die karaktereigenschappen vertoonen, waarvoor men eerbied moet koesteren; aan de vrees, die de kinderen voor hen hebben, paart zich gelukkig nog iets edelers: een ontzagvol opzien, waarin het

opvoedend element niet te miskennen is. Hoeveel beter echter zou hun werk slagen, als in die vereering zich een teederder aandoening mengde, als het kind voelde, dat het op zijn tijd ook met verschooning werd behandeld, als de leidsman zijn hoog bevel eens wilde verwisselen met een overtuigende, gemoedelijke samenspreking, als de houding van den opvoeder uitlokte tot vertrouwen! Het getuigt toch ook waarlijk niet van kracht bij den leidsman der jeugd, te moeten vreezen, dat betoon van vriendelijkheid noodwendig tot al te vrije discussie zal leiden, en dat het aanhooren van critiek hem zijn overwicht zal doen verliezen. Neen, de ware opvoeder zal zich veeleer verheugen, dat de kinderen niet gedachteloos, niet willeloos zijn, en dat er onder zijn bestuur een verhouding geboren wordt, waarbij hij in wat gewijzigden zin het woord zou kunnen overnemen: „Als tot verstandigen spreek ik; oordeelt gij, hetgeen ik zeg."

Zullen wij ten slotte nog handelen over de *fouten* des opvoeders, die zijn gezag, en dus ook de gehoorzaamheid, afbreuk doen? In het artikel **Dwang** (blz. 258) zijn reeds eenige wenken gegeven en het gezond verstand zelf doet nog tal van misslagen onmiddellijk als zoodanig herkennen. In den mensch woont de zucht naar vrijheid; het gebod mag dus niet prikkelen door overmatig gezagbetoon. Het kind heeft noodig tegen den opvoeder op te zien: vader en moeder, evenzeer als de onderwijzers eener school, moeten elkanders gezag hoog houden. Deze en dergelijke voorschriften zal intusschen ieder opvoeder door eigen nadenken en practijk vinden, indien hij ook voor zich geschreven acht: „Weeg den gang uws voets en laat al uw treden wel gevestigd zijn."

Amsterdam. J. Jaspers jr.

Geschiedenis-onderwijs. Wat verstaat men onder *geschiedenis*? De vraag lijkt eenvoudig genoeg, zoo eenvoudig zelfs, dat men geen antwoord zou noodig achten. Iedereen meent immers, ook zonder nauwkeurige bepaling, te weten wat dit begrip omvat. Toch, indien wij ons zelf dwingen, een antwoord te geven op de gestelde vraag, zal het blijken, dat wij niet spoedig gereed komen. Als eerste moeilijkheid ontdekken wij, dat het niet nader bepaalde begrip „geschiedenis" geene definitie toelaat. Van geschiedenis „in 't algemeen" kan niet gesproken worden; steeds zal men moeten denken aan geschiedenis *van iets* of *van iemand*. Nemen wij, om onzen gedachtenkring eenigszins te beperken, de geschiedenis van een bepaald persoon als voorbeeld. Die geschiedenis zal dan moeten behelzen het verhaal van al zijne lotgevallen, van zijne geboorte af, indien wij althans niet vroeger willen beginnen, tot zijn dood toe. *Al* zijne lotgevallen, zeiden wij, maar er is niet veel nadenken toe noodig, om het onmogelijke, het onbereikbare, van die taak in te zien. Ieder oogenblik immers *leeft* de mensch, d. w. z. ondergaat hij veranderingen. Zoo uitgebreid kan geene enkele geschiedenis worden opgevat, dat zij al die veranderingen zou kunnen vermelden. Het kan niet anders, of men zal eene keus

moeten doen. Zoodra men echter gaat kiezen, heeft men behoefte aan een *maatstaf*, om te bepalen, wat men al en wat men niet zal opnemen. Nu helpt het weinig, of men zich van de moeilijkheid afmaakt, door te zeggen, dat men alleen de *belangrijkste* veranderingen zal melden, die in het leven van dien bepaalden persoon zijn voorgevallen, want dan staat men opnieuw voor eene vraag, namelijk voor deze, wat in het leven *belangrijk* moet worden geacht. Er zijn heel wat levensbeschrijvingen opgesteld, waarbij de geschiedschrijver zich om die vraag blijkbaar weinig bekommerd heeft. Hij schreef alles ter neer, wat hij omtrent dien persoon te weten was gekomen, zonder vooraf die schifting tusschen het meer en min belangrijke met volle bewustzijn van het beoogde doel te hebben bewerkstelligd. Als iemand bijv. het leven van Vondel zal gaan beschrijven, met de bedoeling, zijne plaats in de Nederlandsche letterkunde aan te wijzen, dan is het ons onverschillig, het huis te leeren kennen, waarin hij is geboren, terwijl het evenmin onze belangstelling wekt, den naam te vernemen van den man, met wien zijn zuster is gehuwd geweest, indien althans deze bijzonderheden niet dienen kunnen, om zijne dichtwerken beter te verstaan. Hoe verschillend nu ook het doel mag zijn, waarmede het leven van eenig mensch beschreven wordt, altoos zal het belangrijke en dus het vermeldenswaardige moeten gezocht worden in het *bijzondere*, het van het algemeene *afwijkende*, waardoor deze mensch zich van alle andere onderscheidt. Het overeenkomstige in ons aller levensloop is geen object van geschiedenisbeschrijving; hoogstens kan dat worden aangewend als toelichting van de ontwikkelingsgeschiedenis van den mensch in het algemeen, maar dan zijn wij op het terrein van den bioloog en niet op dat van den historicus. In elke levensbeschrijving zal het bijzondere, het kenmerkende, het karakteristieke op den voorgrond moeten staan, waarbij het echter van zelf spreekt, dat in den lezer kennis van de *algemeene* geschiedenis van *den* mensch, in hoofdtrekken althans, verondersteld moet worden. Het bijzondere heeft slechts waarde voor hem, die met het algemeene bekend is.

Het is echter regel, dat men, van geschiedenis sprekende, niet denkt aan het leven van den enkelen mensch, maar aan het leven van eene grootere of kleinere *groep* van menschen, die sommige lotgevallen met elkander gemeen hebben. Zoo spreekt men van de geschiedenis van een volksstam, van een volk en eindelijk van geheel de menschheid. Zulk eene groep wordt dan als eene eenheid opgevat en op de lotgevallen van enkele leden dier groep wordt alleen gelet, indien en in zooverre deze van invloed zijn geweest op het leven van het geheel. Nu is er geene enkele groep van menschen, die een gansch afgezonderd leven leidt; allen ondergaan zij, in verschillende mate, den invloed van anderen. Eigenlijk is er dus slechts ééne algemeene geschiedenis der menschheid, en elke afzonderlijke geschiedenis van een bepaald volk moet als een hoofdstuk uit die algemeene geschiedenis beschouwd worden.

Nu kan men ook op deze geschiedenis de opmerking toepassen, die wij zoo even bij de levensbeschrijving van een enkel mensch gemaakt

hebben: alleen het bijzondere behoort tot het domein der geschiedenis, Dat bijzondere echter kan wederom alleen verstaan worden door hem. die van het algemeene heeft kennis genomen. Dat algemeene is hier wat in het leven van ieder volk, van iedere maatschappij, van iederen staat wordt aangetroffen. Inderdaad zijn er algemeene begrippen als *volkswelvaart*, *regeering*, *rechtsbedeeling* en nog vele andere, die in ieder volk op gelijke, of althans overeenkomstige wijze, voorkomen. Hier openbaart zich echter een groot verschil tusschen het leven van den enkelen mensch en dat van een geheel volk. Want al zijn er misschien kleine verschillen aan te wijzen tusschen den lichamelijken, zoowel als den geestelijken groei van den individu in onzen tijd, vergeleken met dien in lang vervlogen dagen, oneindig veel grooter is het onderscheid tusschen het maatschappelijk en het staatkundig leven in verschillende tijden. Ook voor hem, die aanneemt, dat hier eene „natuurlijke" ontwikkeling wordt gevonden, moet het duidelijk zijn, dat de „natuur" in dit geval veel meer samengesteld is, dan in het leven van den enkelen mensch. De *sociologie*, die voor de geschiedenis der menschheid dezelfde beteekenis heeft als de *biologie* voor de geschiedenis van den enkelen mensch, heeft met veel meer factoren rekening te houden, dan die de laatste voor hare studie noodig heeft. Eene gelukkige overeenkomst is er echter op beiderlei gebied. Evenmin als men volleerd bioloog behoeft te zijn, om de levensgeschiedenis van eenen bepaalden persoon te kunnen volgen, evenmin heeft men volledige kennis der sociologie noodig, om de geschiedenis der menschheid te leeren kennen. In deze opmerking ligt stellig een troostgrond voor allen, die zich aan geschiedenis-studie wijden willen, maar men zij er toch niet al te gerust op, want het blijft ook hier van kracht, dat het bijzondere slechts waarde heeft voor wie zich althans eenige kennis van het algemeene heeft verworven.

Er is een tijd geweest, en hij ligt nog nauwelijks eene eeuw achter ons, dat men zich, in het algemeen genomen, de geschiedenis-studie heel wat gemakkelijker maakte. Men lette alleen op de uiterlijke geschiedenis van een volk en op de betrekking, waarin het tot andere volkeren stond, en, daar die betrekking veelal eene vijandige was, of althans alleen in dat geval tot duidelijk waarneembare verschijnselen aanleiding gaf, zoo werd de wereldgeschiedenis ingekrompen tot eene geschiedenis der oorlogen en veldslagen, eene *histoire bataille.* Wijl voorts, zooal niet de diepste oorzaak, dan toch de aanleiding dier oorlogen vaak gezocht moest worden in den strijd der belangen van verschillende vorstenhuizen, zoo werd eene buitengewoon groote belangstelling geschonken aan de lotgevallen van koningen en keizers en besloegen alzoo de dynastieke verhoudingen eene overruime plaats in de geschiedenis der menschheid. Eerst in de negentiende eeuw werd de gedachte duidelijk uitgesproken, dat men den invloed van den staatsvorm op het innerlijk leven van een volk belangrijk overschat had. Men zag in, dat er sinds oeroude tijden een *volksleven* bestaan had, dat met vrij groote onafhankelijkheid van iedere staatsregeling zich regelmatig ontwikkelde. Zoo ontstond de behoefte naar eene *ge-*

schiedenis der beschaving. Aanvankelijk liepen die twee, die men als politieke en maatschappelijke geschiedenis zou kunnen onderscheiden, als twee bijna evenwijdige lijnen naast elkander voort. In de geschiedboeken vond men dan, aan het einde van iedere periode, een overzicht van de belangrijkste maatschappelijke verschijnselen van dat tijdvak, waarin dan de uitvindingen en ontdekkingen, benevens de namen van groote kunstenaars en geleerden de voornaamste plaats innamen. Spoedig echter kwam men tot het inzicht, dat die beide reeksen van geschiedkundige feiten noodzakelijk in wederkeerige betrekking moeten staan. Er moet ééne enkele algemeene geschiedenis kunnen geschreven worden, waarin telkens een volledig beeld zoowel van het innerlijk als van het uiterlijk leven van ieder volk en van ieder tijdperk gegeven wordt, wijl het niet langer kan ontkend worden, dat de politieke toestand van een volk als eene openbaring van zijne innerlijke gesteldheid moet worden opgevat. Tot nog toe is echter aan dien vèr-strekkenden eisch nimmer voldaan, ja, men kan veilig beweren, dat men er nimmer aan zal kunnen voldoen. Het zou reeds een hopeloos ondernemen zijn, den huidigen toestand van de beschaafde wereld zoodanig te beschrijven, dat alle levensuitingen der volkeren als de wel samenhangende deelen van één groot geheel werden opgevat; hoe zou het dan mogelijk zijn, dat doel te bereiken bij de beschouwing van vroegere toestanden, waarvan de bijzonderheden slechts gebrekkig bekend zijn? Het hoogste, dat te bereiken is, zal wel zijn, dat men hier en daar eenig verband aanwijst tusschen de verschillende levensopenbaringen van eenzelfde tijdperk, of ook wel enkele op elkander volgende verschijnselen als oorzaak en gevolg leert beschouwen. Zooveel is echter al gewonnen, dat de geschiedschrijvers zich tegenwoordig met verhoogden ijver toeleggen op de studie van het volksleven; op den strijd, dien de menschheid van alle tijden her heeft moeten voeren tegen vijandige natuurkrachten, op de verhooging van stoffelijke welvaart door handel en bedrijf, op de vermeerdering van den geestelijken rijkdom door aankweeking van kunsten en wetenschappen, op de verschillende wijzen, waarop men in den loop der tijden de persoonlijke vrijheid heeft trachten te vereenigen met maatschappelijke orde en op nog velerlei andere vraagstukken van algemeen belang meer. De krijgsgeschiedenis heeft daarbij hare alles beheerschende stelling moeten opgeven en is een speciaal vak voor de beoefenaars der krijgskunde geworden. De staatkundige geschiedenis is daardoor gereinigd en gezuiverd en heeft als tafereel van de ontwikkeling der *regeeringsvormen* nog volle aanspraak op de belangstelling van allen, die zich geroepen achten op den politieken gang der zaken hun invloed te doen gelden.

Deze laatste opmerking brengt ons ongemerkt op de vraag naar de *beteekenis* van de studie der geschiedenis voor den beschaafden mensch. De wijze, waarop de vraag gesteld is, houdt reeds eene beperking in. Immers van onmiddellijk nut voor ieder mensch zonder onderscheid mag de geschiedenis niet genoemd worden. Een enkele blik in het maatschappelijk leven kan reeds volstaan, om op te merken, dat eene vrij voldoende mate van stoffelijke welvaart zonder die kennis zeer

wel mogelijk is. Uit dat oogpunt beschouwd, staat geschiedkennis zeker achter bij lezen, schrijven, rekenen, boekhouden en zoovele andere kundigheden, als den mensch in het practisch leven onontbeerlijk zijn. Maar elke geestelijke ontwikkeling, die daarboven uitgaat, veronderstelt eene zekere mate van historische kennis. Het verleden toch is niet dood, maar het leeft en het openbaart zich in het heden. Geen grondig weten is mogelijk, als het niet is historisch weten. Tal van verschijnselen, zoowel op stoffelijk als geestelijk gebied, zijn onverklaarbaar, zoolang men niet weet, langs welke historische lijn zij zich ontwikkeld hebben. Het heden te begrijpen is alleen mogelijk door het verleden te kennen.

Er is buitendien nog een andere grond voor belangstelling in de historie. Naar de bekende uitspraak van den Engelschen dichter is de mensch het eigenlijk voorwerp van studie voor den mensch en nu levert de geschiedenis op iedere bladzijde gereede aanleiding, om den mensch te bestudeeren. Schitterende voorbeelden zijn ons door groote geschiedschrijvers in dit opzicht reeds gegeven; „historische karakters" te leeren verstaan is eene der grootste aantrekkelijkheden, die ons aan geschiedenisstudie binden kan.

Als gewenscht gevolg van ruimere geschiedkennis wordt ook dikwijls *vaderlandsliefde* genoemd. Men heeft, dit zeggende, meer het oog op de lagere school, waar het geschiedenis-onderwijs in den regel tot de vaderlandsche geschiedenis beperkt blijft. 't Komt ons echter voor, dat men deze waarde zeer overschat. Voor zoover vaderlandsliefde, naar het woord van Vondel, „een ieder is aangeboren", zal deze liefde den mensch wel tot verhoogde belangstelling in de vroegere lotgevallen van het land en het volk zijner geboorte drijven, maar is het niet te verwachten, dat kennismaking met de geschiedenis gedurende den kinderlijken leeftijd veel tot „aankweeking" van die liefde zal bijdragen. Hoogstens kan men in dat onderwijs eene voorbereiding zien, die voor latere, meer ernstige kennismaking, van voordeel kan zijn. Het is toch duidelijk, dat wat wij als aanbeveling van geschiedenisstudie hebben opgenoemd, al zijne beteekenis verliest, zoodra men aan kinderen denkt. Inderdaad, het is niet te verwonderen, dat meer dan eens de stelling is uitgesproken, dat alle geschiedenis-onderwijs op de lagere school misplaatst is, omdat de kinderlijke belangstelling zich van nature zoo ver nog niet uitstrekt. Wij zouden dat oordeel geheel onderschrijven, indien niet tweeërlei ons terughield. In de eerste plaats kan de lagere school eene zekere historische voorbereiding geven, waarvan, in misschien de meerderheid der gevallen, later geen verder gebruik zal worden gemaakt, maar die voor de minderheid — en deze mag ook wel eens bedacht worden — dan toch van waarde is. In de tweede plaats echter is eenige kennis van historische personen en feiten noodig tot het recht verstaan van onze litteratuur. Onze volksliederen, onze boeken — ook de kinderboeken — wemelen van allerlei historische herinneringen en al is het niet mogelijk, het kind vóór zijn twaalfde jaar eenig historisch inzicht te verschaffen, wel is hem de beteekenis der namen en jaartallen te verklaren, die hij zoo dikwijls aantreft. Het doel van

het geschiedenis-onderwijs op de volksschool is uit den aard der zaak zeer bescheiden, maar daar tegenover staat, dat het, goed gegeven, door de leerlingen met graagte wordt ontvangen.

In het artikel over *Bijbelsche Geschiedenis* werd er op gewezen (blz. 168) „dat de nationale letterschat ongetwijfeld meer toegankelijk is voor hen, die op de hoogte zijn der Bijbelsche historie." Datzelfde geldt ook, zooals wij zoo juist opmerkten, van de geschiedenis des vaderlands, maar wij hebben deze uitspraak nog eens in herinnering gebracht, om een goed woord te spreken voor een leerstof, die in de laatste kwarteeuw wel eenigszins verwaarloosd is. Wij bedoelen de mythologie. Al geven wij gaarne toe, dat de lagere school niet de geschikte plaats is, om haar te beoefenen, zoo meenen wij toch, dat bij het voortgezet onderwijs er wat meerdere aandacht aan mocht worden geschonken. Raadplegen we de studieboeken, die op middelbare en soortgelijke scholen gebruikt worden, dan vinden wij die veelal historisch-critisch ingericht. Dat is op zich zelf eene deugd, maar als het gevolg daarvan is — en dat is het vaak — dat de leerlingen nu in het geheel niets meer vernemen, noch van den tocht der Argonauten, noch van het Trojaansche paard; dat Prometheus en Hercules zoo goed als onbekende namen voor hen zijn, dan achten wij dit een groote schade. De ernstige geschiedenisleeraars zullen ons te gemoet voeren, dat dit alles tot het rijk der fabelen behoort en dat, als men op die kennis prijs stelt, afzonderlijk onderwijs in fabelleer moet worden gegeven, maar ons antwoord zou onmiddellijk luiden, dat dan weer *te* veel aandacht aan deze dingen zou worden geschonken, terwijl zij, als inleiding tot de behandeling van streng historische onderwerpen, zoo juist tot hun recht kunnen komen. Even goed als Israël, mogen de Helleenen en de Romeinen, zij het ook in wat minderen graad, tot onze „geestelijke voorouders" gerekend worden.

Wij wenschen ons nu verder meer in het bijzonder te bepalen tot de methodiek van het geschiedenis-onderwijs op de lagere school. Wat den omvang der stof betreft, zoo eischt art. 2 van de Wet op het Lager Onderwijs voor de gewone volksschool: „de beginselen der Vaderlandsche Geschiedenis." Het zou ook trouwens bij den beperkten leertijd moeilijk gaan, eene ruimere stof te behandelen. Toch mag de wenschelijkheid worden uitgesproken, om de Algemeene Geschiedenis daar, waar zij in onmiddellijke aanraking komt met de geschiedenis des vaderlands, niet geheel te veronachtzamen. Zoo zal het tijdperk van den tachtigjarigen oorlog van zelf aanleiding geven, het een en ander uit de geschiedenis van Spanje, Duitschland, Frankrijk en Engeland tot noodzakelijke verklaring aan die leerstof toe te voegen, terwijl ook het tijdvak van 1795—1813 niet kan behandeld worden, zonder althans een vluchtigen blik te werpen op den toestand van het overige Europa in die dagen. Met dat al echter zijn de grenzen der voorgeschreven leerstof nog lang niet voldoende afgebakend. Boven spraken wij onze ingenomenheid uit met die richting der historische wetenschap, welke zich meer met het innerlijk dan met het uiterlijk leven

der volkeren bezig houdt. Men zou dus misschien verwachten, dat wij de beschavingsgeschiedenis van ons volk ook voor de lagere school op den voorgrond zouden plaatsen. Toch is dat geenszins onze bedoeling. Niet, dat wij ons, waar dat te pas komt, uitstapjes op dat gebied zouden ontzeggen, maar in het algemeen lijkt de gewone schooljeugd ons niet rijp genoeg, om de geschiedenis van uitvindingen en ontdekkingen met belangstelling te volgen, noch om behagen te scheppen in de kennismaking met onze dichters, onze schilders en onze bouwmeesters. Dat men van oude straatnamen, als Staalstraat, Raamgracht en Vollersgracht gebruik maakt, om het een en ander van onze voorheen zoo bloeiende lakenindustrie mede te deelen, willen wij voor hen, die met die straatnamen bekend zijn, niet afkeuren. Ook geven wij toe, dat eene vergelijking van postdienst en straatverlichting in vroegere tijden en heden hoogst leerzaam kan zijn, maar wij zien de mogelijkheid niet in, van deze en dergelijke onderwerpen een zoo goed sluitend geheel te maken, dat het als *eenige* historische leerstof op de school kan worden gebracht. Men vergeet bij het aanprijzen van die leerstof gewoonlijk, dat zij den onderwijzer een plicht zou opleggen, dien hij onmogelijk kan aanvaarden. De kennis toch van de geschiedenis der beschaving is nog bij lange na geen gemeen goed. De bronnen, waaruit zij geput zou moeten worden, zijn nog niet algemeen toegankelijk. Wel kan men hier en daar enkele aanwijzingen vinden, maar eene doorloopende studie van het geheele onderwerp is nog niet mogelijk. Trouwens, al ware de wetenschap zoo ver gevorderd, dan nog zou ons eerste bezwaar van kracht blijven, dat namelijk de schooljeugd verstandelijk zoowel als zedelijk nog te weinig voorbereid is, om de resultaten van dat onderzoek in zich op te nemen. De meest gewone geschiedenis, die voornamelijk over oorlogen en veldslagen handelt, staat onzen kinderen veel nader dan die nieuwe en hoogere opvatting. Immers, de menschelijke ondeugden, waarvan zij gewaagt, heerschzucht en hebzucht, worden ook in onze kinderen aangetroffen, evenzeer als de menschelijke deugden, zooals dapperheid en vrijheidszin, waarvan zij op iedere bladzijde verhaalt. Laat het waar zijn, dat zij — vooral onder onze jongens — de vechtlust aankweekt — het is ook waar, dat bij het meerderen der jaren die lust verflauwt en de fierheid en onafhankelijkheid, die zij gepredikt heeft, zich op andere en betere wijze in den mensch openbaart.

Na deze vluchtige aanduiding der leerstof houden wij ons een oogenblik bezig met de vraag, hoe deze stof den leerlingen behoort te worden aangeboden, met de *methodiek* derhalve van het geschiedenisonderwijs in engeren zin.

Wij handelen dan allereerst over den *leergang*. Steunende op den eisch: van het dichtbijzijnde naar het verder gelegene! heeft men op de toepassing eener regressieve methode aangedrongen. Eerst wilde men den huidigen toestand beschouwen, om daarna de vraag te stellen: hoe is dit alles zoo geworden? Men zou, tot beantwoording dier vraag, eene kwart, eene halve of eene heele eeuw teruggaan, om van daaruit weer op het heden te komen; dan zou men weer tot het begin van

dat tijdvak terugkeeren, om van daar uit weer een sprong achterwaarts te doen. Wie zich eenigszins poogt in te denken, hoe volgens dezen leergang het geschiedenis-onderwijs zal moeten uitzien, zal zonder twijfel dien rugwaartschen gang verwerpen. Ware het mogelijk steeds achteruit te loopen en een doorloopende geschiedverhaal te leveren van den aanvang der twintigste eeuw af tot de komst der Batavieren en Friezen in ons land toe, dan kon het overweging verdienen, dien gang te beproeven. Het is echter duidelijk, dat dit evenmin mogelijk is, als een boek van achteren naar voren te lezen. De zoogenaamd regressieve methode is dan ook eigenlijk voor ieder tijdvak wel degelijk progressief, alleen in de tijdvakken zelf volgt men een omgekeerden gang. Wat er goed is in deze aanprijzing, dat moge behouden blijven. 't Is zeker waar, dat kinderen het heden veel beter verstaan dan het verleden en zoo zal het nuttig zijn, bij de schildering van het verleden steeds het oog te houden op het heden en door gedurige vergelijking van vroegere bij tegenwoordige toestanden het begrijpen van het verleden te bevorderen. Meerdere winst heeft de voorbij gegane prediking der regressieve methode van geschiedenis-onderwijs ons niet achtergelaten.

Volgens de natuurlijke orde van het gebeuren, den streng chronologischen gang, willen wij derhalve de geschiedenis behandeld hebben. Historische herinneringsdagen hebben wij nog wel enkele, maar zij zijn zoo goed als vergeten, zoodat een voorstel, als in Duitschland gedaan is, om namelijk de leerstof te groepeeren om enkele historische data, ten onzent zelfs niet het kortstondig succes zou kunnen hebben, dat het over onze grenzen beleefd heeft. Mocht nog eens weer eenig nationaal feest gevierd worden, wat in enkele plaatsen als Leiden en Groningen nog jaarlijks plaats heeft, dan zal de onderwijzer zulk eene aanleiding niet ongebruikt laten voorbijgaan, om telken jare weer de gebeurtenissen in de herinnering te roepen, die nog eene jaarlijksche herdenking waard zijn.

Wat den *leervorm* betreft, deze kan geen andere, dan de mededeelende zijn. De geschiedenis wil verteld worden. Voor oudere leerlingen zal welligt het geschreven woord de levende stem kunnen vervangen of althans aanvullen, voor het eerste geschiedenis-onderwijs achten wij de opgewekte verteltoon des onderwijzers verreweg de beste leervorm, waarmee niet gezegd wordt, dat gezamenlijke lezing van een daartoe geschikte verzameling van historische tafreelen bij de herhaling geene goede diensten zou kunnen bewijzen. De eerste aanbieding echter moet geheel in de macht des onderwijzers staan, opdat hij zich geheel naar de behoeften van zijn gehoor kunne schikken en van iedere voorkomende gelegenheid kan gebruik maken tot uitbreiding of inkrimping der vertelling, al naar het oogenblik het eischt.

Er is geen rijker wetenschap dan de geschiedenis. Zij heeft voor allen wat. Het kind kan zij boeien, maar ook den volwassene — den geleerde niet het minst — kan zij ingespannen bezig houden. Daarom kan de geschiedenis des vaderlands meer dan eenmaal en telkens op andere wijze behandeld worden. In het vierde leerjaar zouden wij losse

verhalen willen geven, zoo gekozen, dat zij zooveel mogelijk een bepaald tijdvak kenmerken. Uit den „ouden tijd” kan men van het leven der eerste bewoners verhalen; daarna van de komst der Romeinen en eindelijk van de prediking van het Christendom. Eene lichte dramatiseering zal aan de beschrijving ten goede komen. Onze nieuwste schrijver op dat gebied, de Heer E. Molt te 's-Gravenhage, heeft daarvan goed geslaagde voorbeelden gegeven, zooals trouwens Andriessen en Louwerse vóór hem gedaan hebben. Eene juiste chronologie is van dit tijdvak moeilijk te geven, maar al ware dat niet het geval, dan nog zouden wij meenen, dat bij eene eerste behandeling de tijdsaanwijzing niet bij jaartallen, maar bij eeuwen moet geschieden. Enkele jaartallen er tusschen, zooals in een volgend tijdvak: 1296, of nog later: 1568—1648, zullen als steunpunten goeden dienst kunnen bewijzen.

Bij eene tweede behandeling, die eenigszins stelselmatiger kan worden gehouden, zouden wij door de leerlingen eene beknopte tijdtafel laten aanleggen, om die, als de behandeling van eenig onderdeel is afgeloopen, uit het hoofd te laten leeren.

De herhaling, die in de hoogste klasse plaats heeft, behoeft niets vervelends te hebben. Breedvoeriger bespreking van enkele belangrijke onderdeelen, enkele uitstapjes op het gebied der algemeene geschiedenis en het voornaamste uit de staatsregeling van vroeger en later tijd, waarbij die van het oogenblik met bijzondere aandacht kan worden beschouwd, zullen de gedeeltelijk bekende stof zeer kunnen verlevendigen. Bij de aardrijkskundige behandeling der vreemde werelddeelen kunnen de ontdekkingsreizen, de tochten naar Indië bijv. behandeld worden, waardoor op menig punt een verbond gesloten wordt tusschen de geschiedenis en de aardrijkskunde. Ook zou bij zulk eene laatste bespreking gelet mogen worden op een eisch, dien men in Duitschland reeds lang geleden heeft doen hooren en daar reeds herhaaldelijk in de praktijk is toegepast, namelijk het gebruik van historische documenten. Meer dan één *Quellenbuch* is daar reeds ten behoeve van het geschiedenis-onderwijs uitgegeven. Allerhande berichten en officiëele stukken, die telkens in de geschiedenis genoemd worden, zijn daar, in eenigszins gemoderniseerden en daardoor meer verstaanbaren vorm, in een boekje verzameld, dat ook de leerlingen in handen gegeven wordt. De Heer Rijsens heeft in zijn *Historisch leesboek* iets van dien aard gegeven, maar de omvang van dat boek is te groot en de prijs daardoor te hoog, om voor ieder leerling een exemplaar beschikbaar te stellen. Wij zouden een boekje wenschen te bezitten, waar bijv. een stedelijke keur uit de Middeleeuwen was afgedrukt, waar het Wilhelmus in zijn geheel was opgenomen, waar de bepalingen van de Unie van Utrecht waren verzameld, waar een brief van De Ruyter en Tromp in gevonden werd, waar enkele uittreksels uit de achttiende-eeuwsche politieke geschriften werden medegedeeld, enkele grondwetsartikelen onveranderd werden weergegeven en dat onzentwege zou mogen sluiten met de proclamatie door Koningin Wilhelmina bij de aanvaarding harer regeering aan haar volk gericht.

Ongemerkt zijn wij nu genaderd aan de *leermiddelen* bij het geschiedenis-onderwijs.

Van onmiddellijke aanschouwing kan bij eene geestelijke wetenschap, als de geschiedenis is, wel geen sprake zijn. Alleen zouden de historische overblijfselen, die in de omgeving van geene enkele school wel geheel zullen ontbreken, maar toch lang niet overal in gelijk aantal en gelijke verscheidenheid voorkomen, als aanschouwingsmateriaal kunnen gebruikt worden. Het zal echter wel nergens mogelijk blijken, ons geschiedenis-onderwijs op eenigszins regelmatige wijze met die „oudheden" te verbinden. Ten hoogste kunnen zij nu en dan als toelichtend voorbeeld dienst doen. Scholen, die in de nabijheid een historisch of oudheidkundig museum hebben, verkeeren voor hun geschiedenis-onderwijs in bijzonder gunstige omstandigheden. Wat algemeen gebruikt kan worden zijn alleen geschiedkundige platen. De welbekende serie van IJkema zal dan ook wel op de meeste scholen aangetroffen worden. Eene nieuwe veelbelovende uitgave — Onze beschavingsgeschiedenis in woord en beeld — bij den uitgever Veenstra te 's Gravenhage, is nog niet volledig verschenen. Eene Duitsche serie Kulturgeschichtliche Bilder bevat vooral in hare eerste nummers veel, dat ook op onze scholen met voordeel zal kunnen gebruikt worden. Voorts is bij dit leervak het leesboek op zijne plaats. Op dit oogenblik bezitten wij niet minder dan drie stel leesboekjes, die als toelichting bij IJkema's platen kunnen gebruikt worden. De eenvoudigste zijn de Vertellingen van D. Kanon; moeilijker, maar beide zeer aanbevelenswaard zijn: Uit onze Geschiedenis (2 stukjes) van J. C. Sander en J. Wijma en Woord naast beeld van J. W. de Jongh. De laatste heeft onder denzelfden titel eene Toelichting bij de Nederlandsche historieplaten geschreven, die elken onderwijzer bij de behandeling van IJkema's platen zeker hoogst welkom zal zijn.

Litteratuur: Alb. Richter, *Die Methodik des Geschichtunterrichtes der Volksschule in ihrer geschichtlichen Entwickelung;* in Kehr, *Geschichte der Methodik.* Gotha 1888 (In dit artikel ook veel nadere litteratuur-opgave, vooral van Duitsche schrijvers). A. M. Kollewijn nz., *De geschiedenis als leervak.* Amersfoort 1889. F. W. Dörpfeld, *Die Gesellschaftskunde*, in *Gesammelte Schriften* IV, 2. Gütersloh 1895.

Gevoel. Het gevoel is een bewustzijnstoestand. Veel zegt deze definitie niet, maar zij heeft althans het voordeel van onbestreden te zijn. Zoodra men er iets aan toevoegt, neemt men stelling in den psychologischen strijd. Inderdaad is er onder de gezaghebbende psychologen van vroeger en later tijd geene grooter verdeeldheid, dan waar het de nadere bepaling betreft van het gevoel en de plaats, welke aan dit verschijnsel onder de overige openbaringen van het zieleleven toekomt. Het verschil begint reeds bij de vaststelling van den omvang van het begrip. In het dagelijksch spraakgebruik spreken wij van zinnelijk *gevoel* als van een toestand, veroorzaakt door lichamelijke gewaarwor-

dingen. Zoo wekt kiespijn een onaangenaam en onbelemmerde beweging in de vrije natuur een aangenaam gevoel op. Volgens Herbart en zijne volgelingen heeft hier echter eene verwarring plaats tusschen *gewaarwording* en *gevoel*. Het gevoel toch wordt door hen gedefiniëerd als *de bewustwording van de onderlinge hulp of tegenwerking van de in het bewustzijn aanwezige voorstellingen*, door welke omschrijving alle zinnelijk gevoel, dat immers niet uit een verhouding der voorstellingen ontstaat, uitdrukkelijk wordt buitengesloten. Kiespijn is dus volgens die opvatting geen gevoel, maar eene gewaarwording. Tevens wordt in de aangehaalde definitie nog naar eene andere zijde front gemaakt. Volgens Herbart toch zijn alleen de *voorstellingen* tot de *oorspronkelijke*, de *primaire* bewustzijnsvormen te rekenen; het *gevoel* behoort, even als de *begeerte* tot de *afgeleide*, de *secondaire* psychische toestanden. Daartegenover wordt door bijna alle latere zielkundigen staande gehouden, dat het gevoel even oorspronkelijk is als de voorstelling en dat alle poging, om een oorzakelijk verband tusschen die beide te leggen, mislukt mag heeten. In de derde plaats wordt door Herbarts beschouwing de band tusschen zinnelijke en geestelijke gevoelens gladaf doorgesneden. Daar de eerste niet in eigenlijken zin tot de gevoelens kunnen gerekend worden, kent zij het onderscheid tusschen lagere en hoogere gevoelens niet en acht zij eene ontwikkeling van de laatste uit de eerste onmogelijk. Ook hierin neemt de door Herbart gestichte psychologische school eene afzonderlijke plaats in, daar bij de latere zielkundigen het evolutie-begrip ook hierin wordt gehuldigd, dat het hoogere geestelijke gevoel allengs en trapsgewijze zich uit het lagere gevoel door alle geslachten der levende wezens heen heeft ontwikkeld.

Het is onze bedoeling niet, ons in dien psychologischen strijd verder te verdiepen. Waar we er nu toe willen overgaan, de verschillende gevoelstoestanden vluchtig te schetsen, zal het wel blijken, dat wij ons niet op Herbarts standplaats plaatsen, al laten wij alle polemiek verder rusten.

Het gevoel is een bewustzijnstoestand, zeiden wij. Met opzet kozen wij het woord *toestand*, om daarmede de *lijdelijkheid*, de *passieviteit* te kennen te geven, die het gevoel kenmerkt. Inderdaad, tusschen het voorstellen en het willen, die beide als eene *verrichting*, als eene *daad* kunnen worden opgevat, vertoont zich het gevoel als een *toestand*, waarin de geest verkeert. Dit eigenaardig karakter van het gevoel mag wel als oorzaak beschouwd worden, dat het eerst betrekkelijk laat als een afzonderlijk zielsvermogen is opgemerkt geworden. Tot op het einde der achttiende eeuw had de zielkunde zich bij voorkeur bezig gehouden met de verstandelijke verrichtingen van den menschelijken geest. Kant is de eerste geweest, die op de groote belangrijkheid van het gevoel de aandacht heeft gevestigd. Wel kan men in Spinoza's *Ethica* meer dan eene scherpzinnige opmerking vinden omtrent verschillende gevoelstoestanden en wel is die studie, vooral door Fransche wijsgeeren, als Larochefoucauld, Vauvenargues e. a. met goed gevolg voortgezet, maar zij allen beschouwen dit onderwerp veeleer uit een

zedekundig, dan uit een zielkundig oogpunt. Wolff, de groote achttiend'eeuwsche systematicus, noemde het gevoel nog eene „verwarde voorstelling" en onderscheidde dan ook alleen het *kenvermogen* en het *begeervermogen*. In de negentiende eeuw heeft echter het gevoel voortdurend meer de zielkundigen bezig gehouden, in die mate zelfs, dat het als kenmerk van den menschelijken geest dikwijls boven de verstandelijke vermogens wordt geschat. Bekend is het woord van Windelband: „In het kampspel van het zieleleven zijn de voorstellingen slechts de maskers, waarachter de ware strijders, de gevoelens, zich voor het oog van het bewustzijn verbergen" 1).

Ook voor de meest nauwgezette waarneming is er geene volstrekte afzondering te ontdekken tusschen voorstelling, gevoel en begeerte. Niet het waarnemen, maar het nadenken brengt ons tot die onderscheiding. Het eenige, wat wij kunnen zeggen, is, dat in sommige zielsverschijnselen meer het verstandelijk element op den voorgrond treedt, in andere het gevoel luider spreekt en in nog andere de wil zich duidelijker openbaart. Bij lichamelijke pijn bezitten wij wel is waar eene gewaarwording, zoodat wij bijv. meestal met tamelijke nauwkeurigheid kunnen aangeven, waar wij de pijn gevoelen, maar dat voorstellings-element is toch zeer zwak in vergelijking met het gevoels-element, dat in de pijn voorhanden is. Zoo gaat het met al onze zielservaringen. Of het verstandelijk, òf het gevoels-, òf het wilsmoment heeft de overhand en met hoe meer kracht een van deze drie optreedt, des te minder worden wij de beide andere bewust. Met onze zintuiglijke waarnemingen is het niet anders. Het gezicht en het gehoor kunnen wij in tegenstelling met den tast-, smaak- en reukzin onze hoogere zintuigen noemen, omdat wij door de beide eerste eene veel nauwkeuriger en veel uitgebreider kennis opdoen van wat zich buiten ons bevindt. Dientengevolge wijkt het gevoel bij het gezicht en het gehoor meer op den achtergrond, nochtans alleen dan, als wij die beide zintuigen aanwenden tot het verwerven van scherp begrensde voorstellingen. Bij kunstgenot, waarbij het ons niet in de eerste plaats om de ontleding van het waargenomene te doen is, bij de aanschouwing van een landschap of van eene schilderij en bij het aanhooren van een muziekstuk, treden de verstandelijke elementen terug — hoewel ze nooit geheel verdwijnen — en neemt het gevoel de eerste plaats in. Bij de gewaarwordingen der lagere zinnen is dit laatste regel. De waarnemingen van den tastzin dienen ons soms — vooral als het gezicht ons niet helpen kan — tot vermeerdering onzer kennis, maar meestal staat het gevoelselement op den voorgrond en krijgen wij een begin van aesthetisch welgevallen of mishagen bij de betasting van het zachte en weeke of van het ruwe en scherpe. Onze smaakgewaarwordingen gaan bijna geheel in gevoel op en dat gevoel is, vooral in de kindsheid, van groote intensiteit. *Zoet*, *bitter*, *wrang* zijn gewaarwordingen, waarin het gevoelselement overheerschende is. Voor den

1) Windelband, *Präludiën*, bl. 192.

cultuurmensch heeft de reukzin bijna alle verstandelijke waarde verloren. Wij kunnen ons bijv. niet meer voorstellen, dat iedere mensch een afzonderlijken geur verspreidt, waaraan hij even gemakkelijk is te herkennen als aan zijne stem of zijne gelaatstrekken, maar volgens Prof. Fr. Schultze[1]) is dat bij de onbeschaafde volken nog wel het geval. Indianen moeten aan eene verlaten hut nog kunnen ruiken, aan welken volksstam zij heeft toebehoord. Bij hen zal dus, evenals bij sommige dieren — men denke aan de honden — reukvoorstellingen een veel grooteren rol spelen in de herinnering dan in de onze. Voor ons is de reukzin niet veel meer dan een middel tot het opdoen van aesthetische gevoelens. Onze reukgewaarwordingen zijn zoo onbestemd, dat wij geen enkel adjectief bezitten, om eene bepaalde hoedanigheid er van uit te drukken.

Als bron van zinnelijk gevoel bezit de mensch, buiten zijne zintuigelijke gewaarwordingen nog de gewaarwordingen van zijn eigen lichaam en van de door dat lichaam verrichte functiën. De ademhaling en de bloedsomloop schijnen hier de krachtigste factoren te zijn. Ook het temperatuur-gevoel mag hier bij genoemd worden. Al deze gewaarwordingen te zamen brengen een toestand voort, dien men den naam van levensgevoel heeft gegeven en die misschien het voornaamste deel vormen van wat wij onze *stemming* plegen te noemen; zonder twijfel draagt onze geestelijke gesteldheid op een bepaald oogenblik daartoe ook het hare bij, ja, kan het zelfs voorkomen, dat deze overheerschend is, zooals bij groote droefheid of levendige blijdschap, maar bij het ontbreken van zulk een op den voorgrond tredenden gemoedstoestand hangt onze stemming ten nauwste met onze physische gesteldheid samen.

Vrij algemeen is men het er over eens, dat in het gevoel slechts *twee* hoofdrichtingen te onderscheiden zijn, die van *lust* en *leed*, welke men even goed met de namen: *aangename* en *onaangename* gevoelens zou kunnen aanduiden. Wundt alleen geeft naast deze onderscheiding nog twee andere. Hij spreekt namelijk bovendien van *opwindende* en *neerdrukkende* en van *spannende* en *ontspannende* gevoelens. Deze *drie* onderscheidingen lijken ons echter niet van dezelfde waarde te zijn. *Lust* en *leed* komen ons voor, *de* hoofdrichtingen aan te geven, onder welke de beide andere onderling tegengestelde richtingen kunnen gerangschikt worden. Inderdaad geven lust en leed slechts hoofdrichtingen aan; onder de lust- zoowel als onder de leedgevoelens komt nog eene zeer groote verscheidenheid voor. Tusschen het laagste zinnelijk genot en de hoogste geestelijke genietingen is een aanmerkelijke afstand; toch is de psychische overeenkomst tusschen beide zoo gemakkelijk te herkennen, dat men veelal dezelfde adjectieven bezigt, om ze nader te bepalen. Zoet en zuur, bitter en wrang, hard en zacht,

---

[1]) Fr. Schultze, *Psychologie der Naturvölker*. Een beknopt verslag van dat boek kan men vinden in *Oud en Nieuw*, V en VI.

koud en warm worden zoowel in eigenlijken als in figuurlijken beteekenis gebruikt.

Wij spraken daar van *laag* en *hoog* genot en dat brengt ons van zelf op de vraag, of hiermee niet nog eene andere onderscheiding van de verschillende gevoelstoestanden aan de hand wordt gedaan. Men kan die vraag zonder bezwaar bevestigend beantwoorden, indien men er slechts bij bedenkt, dat deze onderscheiding eene *waardeering* inhoudt, zoodat men, haar toepassende, het psychologisch gebied verlaat en op ethisch terrein overgaat; men onderscheidt dan toch niet langer de verschillende gevoelstoestanden naar hun zielkundigen aard, maar naar hunne waarde voor het zedelijk leven. Anders wordt de zaak, als men van *zinnelijke* en *geestelijke* gevoelens spreekt, eene onderscheiding, die wel eens, ten onrechte, met de voorafgaande tegenstelling synoniem geacht wordt. Al het zinnelijke toch is evenmin *laag*, als al het geestelijke *hoog* is. Hoe het echter zij, de verdeeling in zinnelijke en geestelijke gevoelens heeft in de zielkunde alle recht van bestaan en het zal noodig wezen, de beteekenis dier onderscheiding in het licht te stellen.

In het begin van dit artikel hebben wij de opmerking gemaakt, dat denken, gevoelen en willen nooit geheel afgescheiden voorkomen. Alleen treedt gewoonlijk een dezer drie werkingen meer op den voorgrond, waardoor wij geneigd zijn, aan deze alleen onze aandacht te schenken. Treedt nu een gevoel in verbinding met eene *zinnelijke gewaarwording* in ons bewustzijn, zoo spreken wij van een *zinnelijk* gevoel; is het gevoel echter geassociëerd aan eene *voorstelling*, dan noemen wij het een *geestelijk* gevoel. Van de uiterste scherpte is deze onderscheiding niet. Niemand zal toch zeggen, dat bij de aanschouwing van een kunstwerk slechts het zinnelijk gevoel wakker wordt; grootendeels hangt het van den aanschouwer af, welke gedachten zich bij die aanschouwing zullen ontwikkelen. Het komt dan ook meestal voor, dat zinnelijke streeling en geestelijke aandoening zich te gelijk kond doen, waarbij de een de ander zoowel bevorderen als tegenwerken kan. Het onderscheid moet dan ook eigenlijk niet gezocht worden in het gevoel als zoodanig, maar in de voorstellingen, die met het gevoel in het bewustzijn treden. Die voorstellingen worden dan gewoonlijk als de *oorzaak* van het gevoel beschouwd en de velerlei benamingen, waarmede de gevoelstoestanden worden aangeduid, hebben dan geene betrekking op de hoedanigheid van het gevoel, maar op de daarmee gepaard gaande voorstellingen. Zoo zijn *tegenzin*, *afkeer* en *afschuw* onlustgevoelens van toenemende sterkte, opgewekt door eene voorstelling, die men vermijden, ontkomen of ontvlieden wil.

De geestelijke gevoelstoestanden onderscheidt men gewoonlijk in verstandelijk — of intellectueele — gevoelens, schoonheidsgevoel, zedelijke en godsdienstige gevoelens. In deze rij neemt het schoonheidsgevoel eene eigenaardige plaats in. Terwijl het bij de andere toch niet moeilijk is aan te wijzen, met welke voorstellingen die gevoelens verbonden zijn, heeft men in de zielkundige wetenschap lang gestreden over de vraag, wat het eigenlijk kenmerk van het aesthetisch gevoel zou zijn.

Het intellectueele, het moreele en het religieuse gevoel is altijd

verbonden met den inhoud van bepaalde voorstellingen en met de waardeering, welke men aan die voorstellingen als elementen van het geestelijk leven toekent. Het schoonheidsgevoel houdt zich echter niet bezig met den inhoud der voorstellingen, maar met de verhouding, waarin deze, 't zij in haar gelijktijdig optreden, 't zij in hare opeenvolging, tot elkander staan. Deze omschrijving is niet zoo duidelijk, dat zij het begrip zou kunnen verklaren voor iemand, die het niet bezit, maar allicht helder genoeg voor hem, die zich wel eens de vraag gesteld gesteld heeft: wanneer noem ik iets *schoon?* Hij zal dan echter moeten bedenken, dat ons antwoord alleen past op elementaire aesthetische gevoelens, omdat de meer samengestelde steeds met andersoortige gevoelens verbonden zijn.

Nog een enkel woord over intellectueele gevoelens. Dat zijn de gevoelstoestanden, die onze verstandelijke verrichtingen vergezellen. Bij de meeste menschen is dit gevoel niet sterk. Alleen bij de intellectueel hoogbegaafden kan men soms een sterk en innig lustgevoel aantreffen bij de vermeerdering en verrijking hunner kennis. 't Is de echte en zuivere leer- of studielust, die geen ander doel in het oog heeft, maar in het leeren zelf vreugde vindt. Bij eenzijdige verstandelijke ontwikkeling is het mogelijk, dat dit intellectueele gevoel alle overig gevoel overwint en onderdrukt, wat intusschen, evenmin als eenige andere eenzijdigheid, behoort aangemoedigd te worden.

Het gevoel kan in verschillende *graden* voorkomen. Van een bijna onmerkbaar verschijnsel kan het stijgen tot de hoogste kracht. Ondertusschen verwarre men niet kracht met heftigheid. Een krachtig gevoel toch kan innig en diep zijn, zonder heftig te worden. De zinnelijke gevoelens hebben over het algemeen de neiging, bij het krachtiger worden zich in groote heftigheid te openbaren (Zie *Affecten*), terwijl de intellectueele gevoelens zich meer in de diepte ontwikkelen. De laatste groeien veel langzamer aan dan de eerste, maar zij houden ook langer stand. Het is daarom verkeerd, van het onderwijs plotselinge gemoedsverandering te wachten; toch oefent het intellectueele gevoel, door passend onderwijs langzaam gekweekt, op den duur meer invloed op den mensch. Het is conservatiever en constanter. Plotselinge „bekeeringen" maken wel oogenblikkelijken indruk, maar de uitwerking is slechts van korten duur. Alle gevoelsheftigheid is van bedriegelijk karakter. Bij het vernemen van een ramp zullen zij het spoedigst te hulp snellen, die het minste gevoel openbaren, terwijl de emotioneele mensch wel veel heftige gebaren zal maken en in luide weeklagingen zal uitbarsten, maar den juisten tijd, om helpend op te treden, ongebruikt zal laten voorbijgaan. Te recht maakt men daarom onderscheid tusschen *gevoel* en *gevoeligheid* of *sentimentaliteit*. Ook hier zijn de grenzen weer uiterst moeilijk te bepalen. Beets heeft het vragenderwijs gepoogd te doen in zijn: *Sentimenteel:*

Gevoelziek volkje, smart-studenten
  Verliefd, gekrenkt, mistroostig koor!
Gij gorgelt u met sentimenten;
  Maar slikt gij ook een droppel door?

Met enkele opmerkingen aangaande de *opvoeding van het gevoel* wenschen wij dit opstel te besluiten. Het zou niet moeilijk zijn, over dit onderwerp een uitgebreid artikel te schrijven, waarin de taak der opvoeding ten aanzien van de verschillende intellectueele, aesthetische, moreele en religieuse gevoelens zou kunnen besproken worden. Wij kunnen ons daarvan echter te eer ontslagen rekenen, omdat in verschillende andere artikelen reeds over bepaalde gevoelstoestanden gesproken is (*Affecten*, *Aesthetische vorming*, *Begeerlijkheid*, *Belangstelling*, *Eer*). In het algemeen mag alleen opgemerkt worden, dat ons onderwijs langen tijd geleden heeft aan *intellectualisme*, aan verheerlijking van het kennen en weten als zoodanig. Hoewel nog niet geheel geweken, gaat deze tijd toch langzaam maar zeker voorbij. Men erkent meer en meer het hooge belang van de gemoedsontwikkeling en het is daarbij een verblijdend verschijnsel, dat men die niet wil trachten te verkrijgen buiten het onderwijs om, als iets dat onafhankelijk naast de verstandelijke kennis staat, maar dat men veeleer het onderwijs dienstbaar wil maken aan de ontwikkeling en vrijmaking van gewenschte gevoelstoestanden. Daartoe is tweeërlei noodig. In de eerste plaats, dat men die leervakken tot hun recht doe komen, welke rijk zijn aan emotioneele elementen: het zangonderwijs, de leesles, de natuurlijke historie, de geschiedenis; en in de tweede plaats, dat men in deze, evenals in alle andere leervakken, bij de keuze der daaruit te behandelen stof zich de vraag stelt, welke gedeelten het meest tot het gemoed der leerlingen spreken. Daarenboven blijft het een algemeene eisch, dat voortdurend rekening gehouden worde met de kinderlijke vatbaarheid; alleen de leerstof, die daarmede in overeenstemming is, kan een intellectueel lustgevoel kweeken. Zonder den ernst van het schoolgaan uit het oog te verliezen, moet het streven van den onderwijzer zonder ophouden er op gericht zijn, het schoolleven aangenaam en dus aantrekkelijk te maken. Hoewel te dezen aanzien reeds het een en ander bereikt is, blijft in die richting nog altijd veel te doen over.

Litteratuur: JOSEPH W. NAHLOWSKY, *Das Gefühlsleben.* Leipzig 1884. Dr. TH. ZIEGLER, *Das Gefühl.* Stuttgart 1893. TH. RIBOT, *La Psychologie des sentiments.* Parijs. P. FELIX THOMAS, *L'éducation des sentiments.* Parijs 1899.

Gewaarwordingen. Tal van prikkels van allerlei aard werken in op ons zenuwstelsel. Door die prikkels worden de uiteinden der zenuwbanen aangedaan, welke aandoeningen zich langs die zenuwbanen voortplanten naar het centrum. Zoo bereiken ze langs deels zeer samengestelde wegen de groote-herschenschors, namelijk de dunne grauwe laag, die vooral de oppervlakte der groote hersenen uitmaakt. Zulk eene aandoening van eene cel der groote-hersenschors geeft aanleiding tot een bewustzijnsverschijnsel, dat we *gewaarwording* noemen. Zonder zenuwprikkel derhalve ontstaat geen gewaarwording. Neemt men bij dieren de hersenschors weg, dan blijkt duidelijk, dat alle aanwezig-

heid van gewaarwordingen heeft opgehouden. Beschadiging van een bepaald gedeelte der groote-hersenschors bij den mensch gaat gepaard met het verlies van dat onderdeel der gewaarwordingen, dat aan een bepaalde groep van hersenprikkels beantwoordde. Bedoelde zintuigelijke prikkels komen daarin overeen, dat zij alle ontstaan ten gevolge eener beweging; die beweging kan mechanisch zijn van aard, dus in stoot of druk bestaan; het kan ook eene chemische of ether-beweging zijn. Wat dientengevolge in de cellen der hersenschors plaats heeft, wordt tegenwoordig gehouden voor eene chemische verandering, waarvan evenwel de bijzonderheden nog maar zeer onvoldoende bekend zijn.

Het is uitteraard niet wel mogelijk, van de gewaarwording eene juiste psychologische definitie te geven. Men kan zich uitsluitend beroepen op zelfwaarneming. En dan zal ieder toegeven, dat de *herinnering* eener gewaarwording, een *voorgesteld* groen of rood, zich van de *oorspronkelijke* gewaarwording, het *waargenomen* groen of rood, voornamelijk onderscheidt door geringer zinnelijke levendigheid.

Elke gewaarwording heeft drie hoofdeigenschappen. Zij zijn de navolgende:

a. de *kwaliteit*: gewaarwordingen van rood en van groen, van den toon *c* en van suiker of van azijn zijn kwalitatief onderscheiden.

b. de *intensiteit:* de gewaarwordingen van denzelfden toon *c* zijn onderscheiden naar de klanksterkte; ze zijn zachter of luider.

c. de *duur*. De duur stemt in 't algemeen overeen met den duur van den prikkel. Soms evenwel duurt de aandoening der hersencel langer dan de prikkel, en daaraan beantwoordt dan ook een langduriger gewaarwording.

Zoodra meerdere gewaarwordingen gelijktijdig bewust zijn, worden zij door den geest in een bepaald verband tot elkander gesteld, als representeerende de eigenschappen van een bepaald ding in de ruimte. Met andere woorden: zij worden gelocaliseerd. Deze ordening of localisatie der gewaarwordingen speelt vooral eene groote rol bij de gezichts- en tastgewaarwordingen.

Zij wordt door sommigen opgevat als eene eigenschap der gewaarwordingen zelve; wij achten deze meening evenwel ongegrond. Sommigen spreken ook van een gevoelstoon der gewaarwordingen als vijfde eigenschap. Een gevoel van behagen of onbehagen begeleidt de meeste gewaarwordingen, echter niet alle. Weinig intensieve gewaarwordingen, b.v. een zachte toon, een flauw licht, wekken meestal geen gevoel op. Dit begeleidend gevoel is veeleer een nieuwe, van de gewaarwording te onderscheiden bewustzijnstoestand, die zich als zinnelijk gevoel van behagen openbaart, wanneer de gewaarwording aan het leven bevorderlijk is, daarentegen als zinnelijk gevoel van onbehagen, wanneer de gewaarwording het leven bedreigt.

Naar hare kwaliteit onderscheidt men de volgende hoofdgroepen of modaliteiten van gewaarwordingen: 1. Smaakgewaarwordingen; 2. Reukgewaarwordingen; 3. Gehoorgewaarwordingen; 4. Gezichtsgewaarwordingen; 5. Tastgewaarwordingen; 6. Warmtegewaarwordingen; 7. Koude gewaarwordingen en 8. Spiergewaarwordingen. — Als grondbeginsel

wordt daarbij aangenomen, dat het verschil in de kwaliteiten der groepen zóó groot is, dat een overgang van de eene kwaliteit in de andere niet denkbaar is. De orgaan-gewaarwordingen worden bij de tastgewaarwordingen gerekend.

Terwijl nu de gezichtsgewaarwordingen haar overeenkomstig orgaan in de gezichtszenuw hebben, die in vele vertakkingen uitloopt in het netvlies van het oog, evenals de ooren, de inwendige neuswand, de tong en het verhemelte, de eindorganen zijn voor gehoors-, reuk- en smaakgewaarwordingen, verspreiden zich de uiteinden der zenuwbanen voor de tast-, koude-, warmte- en spiergewaarwordingen in weefsels, die eene grootere oppervlakte hebben, en niet door een bijzonder peripherisch orgaan gekenmerkt zijn. Zoo liggen de uiteinden der zenuwbanen van de tast-, warmte- en koudegewaarwordingen door elkander vlak onder de opperhuid des lichaams; die der spiergewaarwordingen bevinden zich daar, waar de spieren in pezen en andere organismen overgaan. Wel zijn die uiteinden zeer ongelijk verspreid. Alle plaatsen aan de opperhuid zijn niet even gevoelig voor warmte en koude, en de tastzin is in de vingertoppen veel meer ontwikkeld dan in de streek van de dij of den rug.

De prikkels, die door de verschillende gewaarwordingsmodaliteiten verwekt worden, hebben een zeer verschillend karakter. Smaak- en reukgewaarwordingen worden verwekt door chemische prikkels en wel in dier voege, dat gasvormige zelfstandigheden op de reukorganen, vloeibare daarentegen op de smaakorganen inwerken. Vaste stoffen moeten eerst in gasvormigen of vloeibaren toestand overgaan, alvorens reuk of smaak te kunnen aandoen. De gehoorsgewaarwordingen ontstaan naar aanleiding van de golfvormige bewegingen der dampkringslucht en andere klankvoortleidende lichamen. De klankgewaarwording is daarbij des te hooger, naarmate het aantal luchttrillingen per seconde grooter is. De mogelijkheid der klankgewaarwording heeft evenwel hare eigenaardige grenzen.

Wanneer het aantal luchttrillingen minder dan 16 en meer dan 40000 per seconde bedraagt, heeft geen klankgewaarwording plaats. Gezichtsgewaarwordingen ontstaan door de ethertrillingen van het licht. Deze werken niet onmiddellijk op de uiteinden des gezichtszenuw, doch veroorzaken allereerst een chemisch proces in de zoogenaamde staafjes- en kegeltjeslaag en de daaropvolgende lagen en eerst die chemische omzetting werkt in op de uitloopers der gezichtszenuw.

Hoe grooter nu het aantal ethertrillingen is per seconde, des te dichter ligt de gezichtsgewaarwording bij het roode uiteinde van het spectrum; hoe kleiner dat aantal is, des te dichter ligt zij bij het violette uiteinde. Indien het aantal trillingen per seconde beneden de 400 billioen of boven de 920 billioen bedraagt, heeft geen gezichtsgewaarwording plaats. — Aangaande de prikkels, die warmte-, koude- en spiergewaarwordingen verwekken, behoeven we niet in nadere bijzonderheden te treden. Wel verdient nog opmerking, dat vele prikkels, b.v. de mechanische en electrische, op alle zintuigelijke zenuwen, welke dan ook, inwerkend, gewaarwordingen kunnen wekken en wel

gewaarwordingen van dezelfde modaliteit, als welke door de normale aandoening van bedoelde zenuwen verwekt worden. Zoo verwekt eendrukking van de gezichtszenuw een lichtgewaarwording, evenals die door ethertrillingen zou verwekt zijn. Ook het doorsnijden der gezichtszenuw veroorzaakt eene hevige lichtgewaarwording. Dit noemt men *de specifieke energie der zintuigelijke zenuwen.*

Op welke wijze is de intensiteit der gewaarwording afhankelijk van de sterkte van den prikkel? Hoe sterker de prikkel is, des te grooter is de intensiteit der gewaarwording. In 't algemeen ten minste is dat geldend; doch uit nauwkeuriger onderzoek blijkt, dat tusschen beide grootheden geen rechtstreeks evenredige verhouding bestaat. In het artikel *Fechner* is daarover uitvoeriger gehandeld en aangetoond, hoe, ofschoon ook weer binnen bepaalde grenzen, de psychophysische wet geldt, dat de intensiteit der gewaarwordingen evenredig is met de logarithmen harer prikkels. Binnen zekere grenzen: want zeer zwakke prikkels worden niet bewust: zij blijven beneden de grens der bewustwording.

Doch er bestaat, behalve een minimum, ook een maximum van intensiteit. Heeft de gewaarwording dit maximum bereikt, dan moge de prikkelsterkte toenemen, de intensiteit blijft constant.

Tusschen het gevoel, dat naar aanleiding eener gewaarwording wordt opgewekt, en de intensiteit dier gewaarwording, bestaat eene vaste betrekking. Reeds merkten we op, dat zeer zwakke gewaarwordingen met weinig intensiteit meestal geen gevoel van behagen of onbehagen wekken. Zwelt een enkele toon, die aanvankelijk zacht was, langzamerhand aan, dan wordt een gevoel van behagen gewekt, dat ongeveer bij gemiddelde toonsterkte zijn maximum bereikt. Neemt de toon nog meer toe in kracht, dan daalt het gevoel van behagen vrij snel, om wanneer het geluid een schril, gillend karakter heeft aangenomen, in een sterk gevoel van onbehagen over te gaan.

Ook is het gevoel, door de gewaarwording gewekt, afhankelijk van hare kwaliteit. Zoet is enger verbonden met een aangenaam, zuur, zout en vooral bitter met een onaangenaam gevoel. Toch is ook hierbij de intensiteit het beslissende moment. Matig zoute, of matig zure spijzen worden over 't algemeen lekker gevonden: voor velen levert een zwak bitter eveneens eene aangenamen smaak op. Overmatig zoete spijzen of dranken wekken daarentegen afkeer.

Bij tastgewaarwordingen, en eveneens bij warmte- of koudegewaarwordingen treden bij geringe mate van intensiteit reeds zeer spoedig gevoelens van sterk onbehagen op, van pijn, zooals wij die noemen.

Eigenaardig daarbij is, dat zulk een intensief smartgevoel de eigenlijke gewaarwording, die het veroorzaakt, bijna geheel overstemt, zoodat voor ons bewustzijn hevige pijn een min of meer objectief karakter verkrijgt.

Ook hier is het intensief zinnelijk gevoel de instinctmatige uiting van het bedreigde lichamelijk leven. Hetzelfde is het geval met de orgaan-gewaarwordingen. Zijn de inwendige organen van bloedsomloop en spijsvertering in normalen toestand, dan bemerken we hunne aan-

wezigheid niet; bij de minste onregelmatigheid of stoornis evenwel wordt ons die aanwezigheid maar al te onaangenaam bewust.

Na deze algemeene beschouwing der gewaarwordingen valt licht in te zien, van hoeveel belang zij zijn voor het geheele zielsleven. Zij toch zijn de enkelvoudige elementen, die er den grondslag van vormen. Zonder gewaarwordingen geen waarnemingen en dus ook geen herinneringen. En waarnemingen en herinneringen maken weer de grondstof uit voor het oordeel en de begripsvorming. Zonder gewaarwordingen, waarnemingen en herinneringen geen gevoel en zonder dat alles geen willen.

Hoe ontwikkelt zich het gewaarwordingsleven bij het kind? Reeds het pasgeboren wicht is ontvankelijk voor allerlei gewaarwordingen, die van het gehoor alleen uitgezonderd, welke waarschijnlijk eerst na verloop van eenige dagen kunnen optreden, daar in de gehoorgang aanwezige vloeistoffen dit aanvankelijk beletten. Wat de gezichtsgewaarwordingen betreft, worden reeds op den eersten levensdag sterke lichteffecten door het toeknijpen der oogen beantwoord. Reeds in de tweede levensweek wendt het kind bij schelle lichtprikkels het hoofd af. Glinsterende voorwerpen wekken reeds spoedig de aandacht. Wat de kleuren betreft, wordt geel het eerst onderscheiden, dikwijls reeds op het einde van het tweede levensjaar; groen tegen 't einde van het derde levensjaar; blauw en grijs nog later. Blauw en grijs worden in het vierde levensjaar nog vaak met elkander verwisseld. Preijer deelt van zeker kind mede, hoe het zich menigmaal er over verwonderde, dat gedurende den nacht zijn lichtblauwe kousjes grijs geworden waren. Violet wordt gewoonlijk vroegtijdig onderkend. Richtingsbewegingen van het oog komen eerst voor op den tienden levensdag.

Het onderscheiden van verschillende gehoorsgewaarwordingen schijnt reeds in de tweede levensmaand voor te komen; dan valt namelijk reeds op te merken, dat het kind op verschillende geluiden verschillend reageert, b.v. op klappen in de handen anders dan op muziek. Vooral het vernemen van luide, niet te hooge tonen schijnt reeds verbonden te worden met een duidelijk bewust gevoel van behagen. In de derde maand eerst wordt het hoofd bewogen in de richting van het vernomen geluid. Nazingen van tonen komt vaak reeds voor in het eerste levensjaar. Benoeming van tonen daarentegen wordt eerst veel later aangeleerd.

Kuszmaul heeft het eerst vastgesteld, dat reeds de pasgeborene verschillend reageert op verschillende smaakprikkels. Zout, chinine en zuren verwekken het trekken van leelijke gezichten, terwijl suiker zuigbewegingen te voorschijn roept. De oplossingen moeten daarbij echter tamelijk geconcentreerd zijn.

Reeds bij pasgeborenen laat zich constateeren, dat zij de oogen vaster toeknijpen en het gezicht vertrekken, ja zelfs wakker worden, wanneer hun een zeer onaangenaam riekende zelfstandigheid onder den neus gehouden wordt.

De tastzin, of liever nog de gevoeligheid voor aanrakingen, schijnt bij het jonggeboren kind nog zeer onontwikkeld te zijn. Toch worden

meer intensieve aanrakingen reeds tegen afloop van het eerste levensjaar met smartkreten beantwoord. De localisatie der tastgewaarwordingen ontwikkelt zich, voor zooverre dit uit de reacties kan opgemaakt worden, eerst veel later. Zoo wordt b.v. een met de handvlakte van het kind in aanraking gebracht voorwerp meestal pas in de derde maand met de vingers omklemd.

Over de ontwikkeling der temperatuur- en spiergewaarwordingen valt, wegens de onvoldoende gegevens van het onderzoek, nog niet veel met zekerheid te zeggen.

Onbetwistbaar is de leer der gewaarwordingen van groote beteekenis voor den opvoeder. Het is toch zijne taak, de prikkels te kiezen en aan het bewustzijn aan te bieden, welke de door hem bedoelde gewaarwordingen zullen wekken. Gewaarwordingen, die gelijktijdig of onmiddellijk na elkander tot stand komen, worden geassociëerd tot één geheel en hoe vaker ditzelfde complex opnieuw in het bewustzijn terugkomt, hoe vaster de associatie wordt, zoodat het complex van eene telkens terugkeerende gewaarwordingsgroep eindelijk voor den geest de beteekenis verkrijgt van een ding, bestaande uit zooveel kenmerken, als er gewaarwordingselementen in de groep aanwezig zijn. Zulke complexen van gewaarwordingsgroepen zijn voor de vorming van begrippen, voor het oordeelen en handelen van nog veel meer beteekenis dan de geïsoleerde herinneringsbeelden van enkelvoudige gewaarwordingen. Zullen dus de gewenschte gewaarwordingscomplexen gevormd worden, dan is het voor den opvoeder van het hoogste belang, dat *die* gewaarwordingen *gelijktijdig* gevormd worden, die niet maar *toevallig* een groep vormen, doch waarvan de ervaring bewezen heeft, dat zij *immer en altijd* verbonden voorkomen. Immers dan eerst zal de associatie leiden tot eene *juiste* ding-opvatting en tot de vorming van *juiste* aanschouwelijke begrippen. Wanneer ik een kind *roode* rozen laat zien en er verklarend bijvoeg: „dit zijn rozen", dan hangt het geheel af van hetgeen ik er verder nog bijvoeg, of het kind zich nu een juist aanschouwelijk begrip van „rozen" zal vormen. Laat ik het bij deze sobere opheldering, dan zal het begrip „rozen" zeer onvolledig worden. Immers er zijn ook *witte* en *gele* rozen. Voeg ik rozen van verschillende kleur bij elkander, zonder er eene nadere opheldering bij te geven, dan zal het kind zich voorstellen, dat rozen altijd in gemengde kleuren voorkomen. Wijs ik nu op de omstandigheid, dat rozen nu eens deze, dan weer eene andere kleur hebben, dan wordt het begrip zuiverder, doch heeft toch nog menige aanvulling noodig om juist te worden gevormd. 't Scheelt al weer veel, of de rozen, die ik liet zien, wilde of gekweekte waren en het is ter wille van de volledigheid zeker van belang, dat ik het kind op den eigenaardigen geur, de teere bladeren en de scherpe doornen opmerkzaam maak. Dit is een voorbeeld uit talloos vele. Is het er om te doen, bij het kind juiste en volledige waarnemingen te wekken, dan dient dadelijk het toevallige zooveel mogelijk buiten den kring der waarneming te worden gehouden, terwijl alle *blijvende* en *constante*

kenmerken van het waarnemingsobject gelijktijdig of onmiddellijk na elkander dienen geassociëerd te worden. Wordt dat in een enkel geval verzuimd, dan zal de schade niet groot en onherstelbaar zijn. In ons gekozen voorbeeld zal het kind later ook wel te weten komen, dat rozen geur verspreiden, maar ook scherpe doornen hebben. Is het verzuim echter algemeen, heeft het kind altijd slordig waargenomen, is zijn waarnemen nooit geleid en zijn de gemaakte fouten nooit gecorrigeerd, dan zal de vorming van zijn wereldbeeld, dat door oordeelen en denken tot stand komt, tal van onjuiste combinaties en constructies bevatten, die later zeer moeilijk door betere en juistere te vervangen zullen zijn. De meeste dwalingen ontstaan niet door onjuist denken, maar veeleer door het opereeren met onjuiste en onvolledige herinneringsbeelden, die grootendeels hun oorsprong te wijten hebben aan onjuiste en onvolledige waarnemingen.

We zouden onvolledig zijn, indien we verzuimden, de aandacht onzer lezers te bepalen bij eene omstandigheid, die bij de vorming der gewaarwordingen en de daaruit ontstane associaties eene groote rol speelt. We hebben tot nog toe de individualiteit buiten rekening gelaten en die is juist voor de ontwikkeling van het gewaarwordingsleven en dus voor de geheele zielsontwikkeling van zeer groote beteekenis. Bij de verschillende individuen toch is de geschiktheid voor de vorming van verschillende soorten van gewaarwordingen zeer uiteenloopend. Dit is voor alle categorieën van gewaarwordingen niet van even groot belang; doch het meest voor die groepen, die de meeste bijdragen leveren tot de vorming van een juist wereldbeeld. Dit zijn de gezichts-, de gehoors-, en de tast- en spiergewaarwordingen, welke beide laatste in innig verband tot elkander staan, aangezien ze bijna altijd tegelijk tot stand komen. — En nu is door vele proefnemingen het feit geconstateerd, dat bij sommigen de gezichtsgewaarwordingen veel juister en intensiever tot stand komen, bij anderen daarentegen de gehoors-gewaarwordingen, terwijl bij nog weer anderen de tast- en spiergewaarwordingen den boventoon voeren, en wel ten koste van de duidelijkheid en intensiviteit der andere groepen. Op grond hiervan onderscheiden dan ook de Fransche psychologen, die op deze feiten 't eerst de aandacht hebben gevestigd, drie typen, namelijk: het *gezichtstype*, het *gehoorstype* en het *bewegingstype*. Daarbij komt dan als vierde groep het *normale type*, waartoe die individuën gerekend worden, bij welke eene dergelijke onevenredigheid in het gewaarwordingsleven niet valt op te merken.

Personen, die onder het *gezichtstype* gerangschikt dienen te worden, hebben zulke levendige gezichtsgewaarwordingen, dat alle gewaarwordingen van andere soort daarbij op den achtergrond treden. Zij herinneren zich de dingen voornamelijk, doordat zij ze zich als het ware zichtbaar voorstellen. Onder schilders komt dit type, zooals van zelf spreekt, veelvuldig voor. — Van zeker Engelsch schilder wordt ons verhaald, dat zijn model maar éénmaal voor hem behoefde te poseeren, om hem in staat te stellen, het verlangde portret te vervaardigen.

Eene aandachtige beschouwing van een half uur en enkele geschetste trekken op het doek waren hem daartoe voldoende. Hij kon zich met een ander model bezig houden, zonder dat de indrukken van de beeltenis van 't eerste verloren gingen. Wilde hij het eerste portret afmaken, dan stelde hij zich den betreffenden persoon voor, plaatste dien in gedachten op een stoel, waar hij hem dan als het ware in levenden lijve voor zich zag. Horace Vernet en Gustave Doré moeten dat talent van uit het hoofd schilderen en teekenen in hooge mate bezeten hebben. Claude Lorrain bracht geheele dagen door in de Campagna di Roma, zonder naar de natuur te teekenen of te schilderen. Alleen ademde hij die zachte lucht in, nam de indrukken van dat eigenaardige warme licht in zich op, in alle graden en schakeeringen. Thuis gekomen, schetste hij uit zijn geheugen de verkregen natuurindrukken op het doek met de grootste waarheid en juistheid. — Doch die levendige herinnering der gezichtsindrukken komt ook bij anderen dan schilders voor. Honoré de Balzac herinnerde zich niet alleen naar believen de eens aanschouwde voorwerpen; hij zag ze bovendien in zijne voorstelling terug, zóó verlicht en gekleurd, als zij geweest waren, toen hij ze in werkelijkheid had waargenomen. Welk een rijk materiaal biedt zulk een levendig gezichtsgeheugen aan schilders en dichters! Zoo zien zij na lange overpeinzing het ideaal, dat zij zich droomden, voor hun geestesoog opdoemen. Zoo zag Raphael, volgens Abercrombie, het tafereel van de Transfiguratie voor zich, op 't oogenblik, dat hij het schilderde. Zoo staarde Michel Angelo dagen lang naar het blauwe hemelgewelf, tot het beeld van den majestueusen koepel van St. Peter hem duidelijk voor den geest stond. De beroemde Engelsche schilder Martin zag, zoo verhaalt men, bij wijze van werkelijke hallucinatie, de tafereelen vóór zich, waarvan hij nog niets verder dan plan en conceptie ontworpen had en toen eens iemand zich bevond tusschen hem en de plek, waar zijn vizioen zich voor hem afteekende, verzocht hij dien persoon dringend, toch uit den weg te gaan, omdat deze een deel van het tafereel bedekte, dat zich voor zijne verbeelding vormde. De helden van Charles Dickens hadden voor den schrijver, zoolang hij er mede bezig was, de beteekenis van levende personen, en zelfs wanneer de roman voltooid was, bleven hunne gestalten en daden hem nog altijd vervolgen. De tooneelspeler Talma vermocht, door de macht van zijn wil, zich het schitterend en talrijk publiek in den schouwburg voor te stellen als even zooveel geraamten, zonder vleesch en kleederen, en die aanblik vervulde hem met eene aandoening, welke aan zijn spel een ongeëvenaarde kracht en indrukwekkendheid verleende. Bij de personen van dit type wordt ook het denken gevoed door zielebeelden, die hoofdzakelijk gezichtsherinneringen zijn. Hun manier van redeneeren getuigt daarvan. Zij maken berekeningen, die zij in gedachten opschrijven op een denkbeeldig bord of stuk papier. Daarop zien ze de rijen cijfers voor zich.

Zoo zien beroemde schaakspelers de stukken staan en verplaatsen op een denkbeeldig schaakbord en het is bekend, hoe zij de meest

ingewikkelde partijen kunnen afspelen en winnen, zonder een blik op het werkelijke schaakbord te slaan. Twee vrienden, die een dergelijk talent bezaten, speelden soms samen een partij, al wandelende langs straten en wegen.

Zoo zien ook dezulken de woorden, die zij denken of vernemen, als het ware gedrukt of geschreven voor zich.

„Een mijner vrienden", zoo deelt Paulhan mede, „kan een eigennaam slechts onthouden, wanneer hij dien geschreven heeft gezien. Hoe oplettend hij ook op school luisterde naar een mondeling voorgedragen les, hij trok er geen voordeel van; een half uurtje studie met boek of cahier voor zich was hem van meer nut, dan uren lang mondeling onderwijs." „Ik heb opgemerkt", zegt een ander, „dat ik datgene het beste kan onthouden, wat ik mij herinneren kan, ergens gezien te hebben. De herinnering aan de plaats brengt mij de bedoelde zaak opnieuw te binnen."

Ten einde na te gaan, of iemand tot het gezichtstype behoort gerekend te worden, geeft Wundt de navolgende proef aan. Men sluite de oogen en trachte zich eene kleur, b.v. rood, zoo levendig mogelijk voor te stellen. Opent men nu na verloop van een paar minuten de oogen, en staart men onmiddellijk daarna op een wit vlak, dan zal na eenigen tijd de complementaire kleur, in ons geval dus: groen, op het witte veld verschijnen.

Het tweede type, namelijk het *gehoorstype*, vertoont overeenkomstige eigenaardigheden. Terwijl een individu van het gezichtstype een bladzijde in gedachten voor zich ziet, afgedrukt in woorden en regels, stelt hij, die buitengewoon levendige gehoorsgewaarwordingen heeft, zich den klank der woorden voor. — Merkwaardig in dit opzicht is het talent van groote toonkunstenaars. Mozart hoorde op veertienjarigen leeftijd in de Sixtijnsche kapel slechts een enkele maal het Miserere van Allegris, waarvan de paus verboden had copieën af te schrijven, en thuis gekomen, schreef hij het onberispelijk uit het hoofd op. Anderen hooren een stuk door een orkest voordragen en zijn in staat, het op het klavier weer te geven of lezen eene partitie en *hooren* dan in gedachte de accoorden niet alleen, maar zelfs de partijen der verschillende instrumenten. Het zoontje van den componist Dvorak, zong, één jaar slechts oud, de marsch van Fatinitza. Anderhalfjaar oud zong hij reeds de melodieën uit de stukken van zijn vader, terwijl deze hem op de piano accompagneerde. Mozart componeerde reeds op zesjarigen leeftijd. Cherubini liet reeds op 12-jarigen leeftijd een mis uitvoeren, waarvan hij de auteur was, en Mendelssohn was pas acht jaar, toen hij een oratorium van Bach corrigeerde.

Sommige musici componeeren de meest ingewikkelde stukken, zonder behulp van eenig instrument. Zoo componeerde Beethoven, terwijl hij wandelde, en schreef een en ander eerst op, wanneer hij thuis gekomen was. Een groot deel zijner latere composities vervaardigde hij, terwijl hij in hooge mate doof was.

Bij de auditivisten[1]) berust het denken eveneens op gehoors-gewaar-

---

1) Gehoor-menschen (audire = hooren).

wordingen. Zij *hooren* de woorden in gedachten; tellen zij getallen op, dan *hooren* zij inwendig de namen der cijfers. Diderot, onvermoeid babbelaar, vurig debater, die hij was, had altijd in gedachte een persoon voor zich, die met hem een gesprek voerde. — Zoo hoorde hij telkens tegenwerpingen maken, die hij dan weer beantwoordde, aan welke omstandigheid zijn stijl eene bijzonder groote levendigheid te danken had.

Minder bekend en ook eerst veel later onder de aandacht gevallen is het derde type, namelijk het *bewegingstype.* Engelsche psychologen hebben er het eerst op gewezen. — Om het karakter er van goed te doen uitkomen, kiezen we een voorbeeld. De voorstelling die we hebben van een bol, dien we in de hand hebben, is de resultante van gezichts- en tastgewaarwordingen, die ontstaan naar aanleiding van indrukken op het netvlies onzer oogen en op onze hand, en ook van spiergewaarwordingen, verwekt door bijzondere richtingsbewegingen der oogen en samentrekking der vingers. Wanneer we nu later aan dien bol denken, dan zal ons herinneringsbeeld naast de gezichts- en tastherinneringen, ook die van de spiergewaarwordingen bevatten, en die laatste maken dan het bewegingsbeeld uit.

Het is duidelijk in te zien, dat we zonder deze spierherinneringen, geene enkele van de tallooze bewegingen, die we dagelijks maken, zouden onthouden. Loopen en spreken en zoo veel meer berust op hare aanwezigheid; ook de meer kunstmatige bewegingen en vaardigheden, die bij allerlei beroepsbezigheden van practischen aard voorkomen. We kunnen de vestiging van dergelijke spierherinneringen nagaan, wanneer we het jonge kind gadeslaan bij het leeren spreken, dat langs den weg van tasten en zoeken en het doen van vele vergeefsche pogingen wordt aangeleerd. Bij sommigen nu is de herinnering aan de spierbewegingen bij het spreken zoo levendig, dat deze voornamelijk de basis vormen voor een juist en vlug uitbrengen der klanken. Zulke personen zullen eene bladzijde schrifts het best onthouden, wanneer zij die te voren overluid gelezen hebben, en eene teekening het beste kunnen reproduceeren, wanneer zij met den vinger de omtrekken er van gevolgd hebben.

Zoo verhaalt kolonel Montcraft van een jongen Indiaan, die, zijn kampement bezoekende, veel belangstelling toonde voor de gravures, die hij er aantrof. Hij volgde met zijn mes zeer nauwkeurig den omtrek van eene teekening, zeggende, dat hij op die wijze beter in staat zou zijn, ze te huis in hout uit te snijden.

De moteurs, zoo willen wij ze kortweg noemen, *zien* hunne gedachten niet; ook *hooren* zij ze niet, maar *spreken* ze. Wanneer ze een woord onthouden, herinneren ze zich de opeenvolgende articulaties, die de spraakorganen bij de uitspraak er van uitvoeren.

Een treffend voorbeeld van dit type levert een Amerikaansch meisje, Laura Bridgeman, blind en doofstom geboren, doch die het onder verstandige leiding zoo ver bracht, dat zij zelfs onderwijzeres in een doofstommen-instituut werd. De tastzin was bij haar zeer ontwikkeld; daarvan werd zeer vindingrijk partij getrokken. Men leerde haar ver-

schillende voorwerpen, al tastende onderscheiden, en bevestigde aan die voorwerpen kaartjes, waarop de namen in braille-schrift waren aangebracht. Toen leerde zij op den tast losse kaartjes, met dezelfde woorden voorzien, sorteeren en op de daardoor benoemde voorwerpen leggen. Hierin ontdekte zij eindelijk een middel van gedachtenuiting en zoo leerde zij lezen, schrijven en zich met andere personen onderhouden.

Bij de meeste menschen treedt een der genoemde typen niet zoo sterk naar voren; zij behooren tot het *indifferente* of *normale* type en het is licht in te zien, dat dit type onmiskenbare voordeelen bezit boven de andere. De normalen bezitten het talent, hetzelfde voorwerp door middel van zeer verschillende gewaarwordingen te kunnen waarnemen. Hunne gewaarwordingen mogen een niet zoo levendig karakter hebben, zij zijn veelzijdiger en vormen daardoor zeer sterke associaties. Bovendien brengt het al te sterke overwicht van één type een tweeledig gevaar met zich. In de eerste plaats kunnen zeer sterke gezichtsherinneringen met zulk eene levendigheid optreden, dat de persoon in kwestie herinneringen niet meer kan onderscheiden van gewaarwordingen. Zij worden voor hem zoodoende ware hallucinaties. Hij verbeeldt zich, niet-aanwezige personen te zien, of er door vervolgd te worden. Ook bij de auditieven komen dergelijke abnormale toestanden voor. Stemmen en klanken worden vernomen, die door onzichtbare personen worden geuit en eindelijk treedt vervolgingswaanzin op. — In de tweede plaats kan ziekte of kneuzing ten gevolge hebben, dat juist dat deel der hersenen buiten werking wordt gesteld, dat de physiologische basis vormt voor de bijzondere groep van gewaarwordingen, die bij den persoon in kwestie sterk op den voorgrond treden en het gevolg is, dat het geheugen nagenoeg geheel vernietigd is. Zoo iemand vergeet al zijne gezichts- of wel gehoorsgewaarwordingen en verliest daarmede het middel om zijne herinneringen te fixeeren. Treedt volledige blindheid of doofheid in, dan zijn de gevolgen nog ernstiger. Het normale type heeft in zulk een geval het voordeel, dat niet alles verloren gaat; dat, bij verlies van ééne groep, de gewaarwordingen, en derhalve ook de herinneringen, der andere groepen blijven bestaan. Iemand b.v., die ten gevolge van eene ernstige ziekte aan zieleblindheid lijdende was, zag de letters wel op het papier, doch verstond van den inhoud niets meer. In het naschrijven der woorden bezat hij evenwel nu toch nog een middel, om den inhoud van het geschrevene te verstaan en in zich op te nemen; het motorische geheugen was ongedeerd gebleven en deed nu als het ware dubbele diensten.

In eene klasse van kinderen, die men te onderwijzen heeft, zal zeker het normale type de overhand hebben. Reeds daarom zal het dienstig zijn, alle aan te brengen voorstellingen zoo alzijdig mogelijk te doen associeeren. *Zien*, *spreken* en *doen* moeten derhalve bij alle onderwijs zooveel mogelijk vereenigd plaats hebben. Doch daarbij dient ook gelet te worden op de belangen van hen, bij wie het eene type sterker op den voorgrond treedt dan het andere en individueele be-

handeling van dezulken is dikwijls de onmisbare voorwaarde voor het welslagen van het onderwijs. Men diende eigenlijk nauwkeurig na te gaan, welke soort van voorstellingen bij ieder kind zich het gemakkelijkst vormen en deze bevinding als uitgangspunt te kiezen voor het aanbrengen van kennis, zonder daarbij evenwel te vergeten, hoe noodig het is, daarnevens nu ook de andere groepen tot haar recht te doen komen, waartoe geschikte oefening zeer veel kan bijdragen. Comenius, Pestalozzi en andere groote opvoedkundigen hebben deze wenken reeds lang in praktijk gebracht. Zien, waarnemen, benoemen, betasten, gaan steeds met elkander gepaard[1]). Onze leer-, lees- en schrijfmethoden zijn er naar ingericht. Sommigen hebben zelfs voorgeslagen, met teekenen te beginnen, en dan daaraan eerst het schrijven te verbinden. Alle reproductie van het geleerde moet er toe medewerken, om de spiergewaarwordingen, die met spreken en schrijven vergezeld gaan, te associëeren aan de gezichts- en gehoorsgewaarwordingen, die de onderwijzer door de mededeeling der leerstof reeds heeft tot stand doen komen. Naar onze meening wordt in den laatsten tijd terecht meer nadruk gelegd op het oefenen in de vaardigheid van de hand. Teekenen, meten en wegen, slöjd, zullen, verstandig toegepast, er zeker het hunne toe bijdragen, om den leerling eene meer alzijdige en beter gewaarborgde kennis aan te brengen, dan vroeger het geval was.

Litteratuur: Men zie vooral het artikel: *Empfindung* van de hand van Prof. Ziehen in *Encyclopaedisches Handbuch der Paedagogik* van Prof. W. Rein. Langensalza 1895. Voorts over de kleur der gewaarwordingen: Queyrat, *L'imagination et ses variétés chez l'enfant.* Paris 1893. J. Geluk, *De kleur onzer voorstellingen is afhankelijk van onze geschiktheid voor zekere soort van gewaarwordingen* in: Nieuw Tijdschrift ter bevordering van de studie der Paedagogiek, onder redactie van J. Geluk en H. de Raaf. Vijfde jaargang. Groningen 1894.

Utrecht. W. Jansen.

Geweten is de benaming voor een verschijnsel in 's menschen geestelijk bestaan, dat, verre van slechts aan den zielkundige of paedagoog bekend te zijn, integendeel verondersteld mag worden, voor het bewustzijn van den minder ontwikkelde zelfs eenen inhoud te vertegenwoordigen.

De term „geweten" komt bij herhaling over ieders lippen; van een „goed" of „kwaad geweten" weet iedereen mee te spreken; „gewetensbezwaren" en „gewetenswroegingen" zijn niemand onbekend; „een rein geweten" te hebben, is voor elk eene begeerlijke zaak, terwijl daarentegen geen strenger zedelijk oordeel over iemand kan geveld worden, dan door van hem te beweren, dat hij „gewetenloos" handelt, of wel, „een verstokt geweten" heeft. En toch, hoe bekend, hoe populair zelfs het begrip „geweten" moge zijn voor ons, die te

[1]) Men denke aan Pestalozzi's voorliefde voor het spreken in koor.

midden eener christelijke maatschappij zijn groot geworden en opgevoed, ook hier blijkt het woord van Paulsen waarheid te bevatten, dat we dikwijls het minst *begrijpen*, wat we het best *verstaan*. Wel zal het niet moeilijk vallen, van „de stem des rechters in het binnenste" eene uit de algemeene ervaring afgeleide omschrijving te geven; doch zoodra we, daarmede niet tevreden, willen beproeven, aan het „geweten" zijne eigenaardige plaats aan te wijzen in het geheel van het zielsleven, doen zich daarbij allerlei moeilijkheden voor. Laat ons evenwel met zulk eene niet-wetenschappelijke omschrijving aanvangen, ten einde daaraan onze nadere overwegingen vast te knoopen.

De denkende mensch oordeelt over allerlei ervaringsfeiten, die zich aan zijn bewustzijn voordoen, en in elk van die oordeelen is een bevestiging of ontkenning opgesloten, een *ja* of *neen*. Doch daarmede is niet alles gezegd. De mensch oordeelt niet immer naar eenzelfden maatstaf. De maatstaf, die zijn oordeel bepaalt, is drievoudig, namelijk die der *waarheid*, der *schoonheid* en der *goedheid*. Diensvolgens valt te onderscheiden een *logisch*, een *aesthetisch* en een *ethisch* oordeel. Het laatgenoemde, waarmede wij ons hier verder hebben in te laten, loopt over wilsuitingen. Er valt bij ons zelven en bij anderen op te merken een *goed* willen en een *slecht* willen en we maken uit, of wij een willen goed, dan wel slecht noemen, door den maatstaf aan te leggen van ons zedelijk bewustzijn. Voor zoover nu dat zedelijk bewustzijn toegepast wordt, niet op het willen van anderen, doch op ons *eigen* willen, hebben we te doen met uitingen van ons *geweten*. Het geweten is derhalve het zedelijk bewustzijn des menschen, in zooverre het toegepast wordt op de wilsuiting zijner eigene persoonlijkheid.

In de oudste oorkonden der beschaving reeds treffen wij voorbeelden aan van de „stem des gewetens." We behoeven slechts te herinneren aan de eerste bladzijden van het Oude Testament, aan de geschiedenis van den zondeval der eerste menschen, aan de misdaad van Kaïn, den broedermoorder. Toch is het *begrip* „geweten" niet altijd aanwezig geweest; het heeft zijne geschiedenis. In het Oude Testament zal men het te vergeefs zoeken; evenmin wordt het aangetroffen in de oudere documenten der Grieksche litteratuur. Natuurlijk bedoelen we niet, dat de zaak er niet was; doch ze bestond niet voor het bewustzijn als geestelijk verschijnsel in den mensch, deel uitmakende van het wezen zijner persoonlijkheid. Voor den Israëliet van het Oude Verbond was de norm van zijn zedelijk handelen gelegen in de Wet, die hem Gods wil openbaarde; voor den Griek was het de toorn der Goden, verpersoonlijkt in de Erynniën, de wraakgodinnen, die den zondaar vervolgde en de verstoorde wereldorde aan zijn persoon wreekte, door heel het aardsche leven heen, tot in den Hades toe. In zijne bekende ballade: „Die Kraniche des Ibykus" heeft Schiller de Erynniën op aangrijpende wijze geteekend. Toen nu bij diezelfde Grieken het geloof in de goden verbleekte en daarmede alle uitwendig gezag begon te wankelen, zag de mensch zich aangewezen op zich zelven, waar het betrof, richting en stuur te geven aan zijn daden. Toen kwam hij tot het besef, dat ook bij het ontbreken van alle uitwendige autoriteit,

het doen en laten niet mocht geleid worden door willekeur of invallenden luim; toen ontdekte hij de nu eens waarschuwende, dan weer aansporende, nu eens veroordeelende, dan weer goedkeurende stem in zijn binnenste, die over zijn eigen daden bleek te richten; toen was het begrip „geweten" geboren. Eerst bij Euripides, den laatsten der groote Grieksche tragici, treffen wij uitspraken aan, die doen denken aan een bewust vernemen van de stem des gewetens. Bij hem antwoordt Orestes op de vraag, wat hem pijnigt en zijn geest in de war brengt, met de woorden: „Het is het bewustzijn, iets vreeselijks gedaan te hebben." Het zijn niet meer de Erynniën buiten hem, die hem aanklagen en vervolgen; het is de wrekende stem in den eigen boezem van den moordenaar. Weldra vertoont zich nu ook het begrip „geweten", als „syneidesis" en „conscientia" in de litteratuur van Grieken en Romeinen.

Toen het begrip „geweten" eenmaal geboren was en weldra gemeengoed der beschaafde menschheid werd, toen zag het wijsgeerig denken zich weldra voor de taak gesteld, dit begrip nader vast te stellen en aan het geweten de plaats toe te kennen in het samengesteld geheel der zielsverschijnselen. De vraag naar het *wezen* zoowel als die naar het *ontstaan* van het geweten eischte hare beantwoording.

Dat antwoord bleek nu evenwel grootendeels af te hangen van het gezichtspunt, van waaruit de wijsgeer het geheel der dingen beschouwde. Hoe meer de speculatie op den voorgrond staat, des te sterker komt dit uit. Waar nauwkeurige zielkundige observatie wordt gemist, valt tevens de gewetensleer onbevredigend uit of wordt soms het gewetensprobleem opzettelijk op den achtergrond geschoven, ten einde de eenheid van het systeem te redden.

We zouden te uitvoerig worden, indien we een volledig overzicht wilden geven van de wijsgeerige theorieën aangaande het geweten. Het voornaamste willen wij evenwel vermelden, vooral ook omdat het kan medewerken, om ons inzicht in de beteekenis en den omvang van het vraagstuk te verhelderen.

Het Christendom luidde de geboorte in van den „modernen mensch", doordat het de menschelijke persoonlijkheid tot hare volle waarde en recht deed komen. Eéne menschenziel werd meer waard dan het bezit der geheele zichtbare wereld. Geen wonder dan ook, dat wij het „geweten" bij Paulus en andere N. Testamentische schrijvers veelvuldig aantreffen. Zij bezigen het woord, als vertegenwoordigende voor hunne tijdgenooten een volkomen verstaanbaar begrip. Naardien nu evenwel de middeleeuwsche kerk in hare philosophie, d. w. z. in hare scholastiek, gaandeweg meer tot het antieke denken terugkeerde, en intellectualistisch werd, moest het gewetensbegrip wel meer en meer teruggedrongen worden. Immers de kerk met hare instellingen, hare hiërarchie, hare sacramenten en hare wijsbegeerte omspande het geheele leven van den geloovige van de wieg tot aan het graf. Voor het geweten liet zij geen zelfstandige plaats over.

De Hervorming bracht een geweldigen ommekeer in de bestaande levensverhoudingen en begripswaardeeringen. De persoonlijkheid trad

op nieuw op den voorgrond en het individueele geweten vertegenwoordigde weer voor den enkelen mensch de uitspraak van het hoogste gezag. Daarmede valt samen een nieuwe opbloei van het wijsgeerig denken en van de kunst. Aan den aanvang van den nieuweren tijd staat Shakespeare, de groote Engelsche dramaticus, de dichter van het geweten bij uitnemendheid en de nieuwere philosophie gaat bij monde van Descartes uit van het „ik denk, derhalve besta ik"; derhalve van de bewuste persoonlijkheid. — Jammer slechts, dat in de verdere ontwikkeling der wijsbegeerte het antieke intellectualisme opnieuw maar al te ras veld won en het probleem van het geweten niet tot zijn recht deed komen. Dit komt duidelijk uit bij Spinoza. In zijne „Ethica" wil hij den mensch tot ware deugd, en aldus tot het hoogste geluk brengen. Doch die ware deugd kan, volgens hem, toch alleen maar ten deele vallen aan den wijze, den man, die tijd heeft om over alles na te denken en door te denken, aan den aristocraat des geestes! Evenals bij Socrates en Plato wordt de hoogste deugd afhankelijk gesteld van de zuiverste wijsbegeerte. Bij hem hangt veel, zoo niet alles van de opvoeding af; zooveel althans, dat hij den aanleg miskent in den mensch om zedelijk opgevoed te worden. Voorts wijst hij op de macht der openbare meening, doch zulks al weer zonder te bedenken, dat die openbare meening slechts dan gezag heeft voor den enkelen mensch, wanneer in hem iets aanwezig is, dat haar gezag beaamt en erkent. Hij vermijdt voorts zorgvuldig, het geweten ook maar te noemen; het past niet in het geheel van zijn pantheïstisch systeem.

Van Spinoza zouden wij tot Kant kunnen gaan; doch we doen dit niet, zonder naar den Engelschen wijsgeer Hutcheson geluisterd te hebben. Hutcheson wil niet speculeeren in het afgetrokkene, doch van de vaste basis der werkelijkheid uitgaan. Zijne zedeleer wil hij afleiden uit de gegevens der menschelijke natuur. Zeker handelt de mensch dikwijls uit zelfzucht; doch volstrekt niet altijd. Hij zoekt ook en menigmaal het geluk van anderen te bevorderen en dan vertoont zich eindelijk daarnaast als derde beginsel van handelen het streven naar zedelijke volkomenheid. Komt de zelfzucht in strijd met naastenliefde of streven naar zedelijke volkomenheid, dan heeft de mensch in zijn „zedelijk gevoel" (of geweten) een wegwijzer en leidsman bij zijn handelen. Dat zedelijk gevoel waardeert het goede als goed, zonder zich te bekommeren over voordeel of nadeel. Het laat zich door geen moeilijkheden of tegenstand afschrikken. Hoe zwaarder offers moeten gebracht worden, des te hooger stijgt de waarde van het ideaal, dat zal worden bereikt. „Even gestreng als het zedelijk gevoel het goede als goed waardeert, even gestreng oordeelt het het slechte als slecht. Nooit is het tevreden met de uiterlijke handeling; doch het beoordeelt die altijd in verband tot de gezindheid, die er zich in openbaart. Het maakt den mensch eerst waarlijk tot mensch. Bestond het niet, dan zou het menschelijk leven iets geheel anders zijn, dan de dagelijksche ervaring ons leert: een treurige, liefdelooze, koude, ergerlijke toestand van schijnheiligheid en achterdocht." — Het geweten is derhalve,

volgens Hutcheson, een *gevoel*; een gevoel, waardoor wij ons het zedelijk-goede en het zedelijk-booze bewust worden; het goede als iets, dat onvoorwaardelijk verdient te worden nagestreefd; het booze als iets, dat onvoorwaardelijk behoort vermeden te worden.

Aan den drempel der 19e eeuw staat de indrukwekkende gestalte van Immanuel Kant. Kant leert aangaande het geweten het volgende. De wil des menschen staat ongetwijfeld onder allerlei invloeden, als daar zijn: uitwendige levenstoestanden, beginselen en meeningen, die men er nu eenmaal op na houdt, voorschriften van wetgevers en moralisten. Doch hoog boven dit alles staat de onwankelbare wet, die elk in zijn eigen boezem draagt, de *zedewet*. Die zedewet is niet iets, dat vreemd is aan den mensch, geen heerschzuchtig en aanmatigend tyran, doch de openbaring van den diepsten levensgrond zijner persoonlijkheid en alzoo wortelend in het transcendente, behoorende tot de sfeer van het *zijn*, die ligt achter de wereld der voorbijgaande en veranderlijke *verschijnselen*. De zedewet vertegenwoordigt daarom bij Kant het absoluut onwankelbaar zedelijk goede, den wil, die volkomen autonoom is, als hebbende zijne waardij in zich zelf. „De goede wil is goed, niet door zijne bruikbaarheid tot bereiking van een voorgesteld doel, maar alleen door het willen, op zich zelf beschouwd, en, als zoodanig, onvergelijkelijk hooger te achten dan alles, wat door hem ten gunste eener neiging, ja ten gunste van de som aller neigingen ook maar ooit of immer tot stand zou kunnen gebracht worden.”

Welke is nu evenwel de plaats, die Kant aan dezen volmaakt goeden wil in het zielsleven toekent? Natuurlijk kon hij beweren, dat aan dien eisch niet voldaan behoefde te worden, daar immers die volmaakt goede wil niet phenomenaal, maar transcendent was. Doch er moest dan toch binnen de sfeer der verschijnselen iets blijken van de aanwezigheid, van de macht van dien transcendenten wil.

„Handel zoo, dat de maxime van uw handelen te allen tijde geschikt is om als eene algemeene geldende wet te worden aanvaard”, alzoo luidde bij Kant het gebod der absolute moraal. Doch hoe zou aan dit gebod gehoorzaamd worden, zonder een begeeren, dat de geldigheid van dit gebod erkende en gewillig was om het te verwerkelijken!

Hoe zou de begeerte, die anders uitsluitend naar driften en neigingen luistert, tevens een werktuig worden van het voorschrift der practische rede, der zedewet? Wanneer alle begeeren naar zijn aard slechts op bevrediging van lust gericht is, kan de zedewet het begeeren slechts dwingen tot gehoorzaamheid aan haar gebod, door een zoodanigen invloed op het gevoelsvermogen uit te oefenen, dat ten gevolge daarvan het moreele handelen voorgesteld wordt als onmiddellijk met lust verbonden. Kant erkent dan ook, dat het ten slotte de verwachting van een lustgevoel is, door het moreele handelen onmiddellijk gewaarborgd, waardoor het begeervermogen in overeenstemming gebracht wordt met de zedewet. „Om datgene te willen”, zoo zegt hij, „waartoe de rede alleen aan het zinnelijke aangedane, redelijke wezen het *moeten* voorschrijft, daartoe is voorzeker een vermogen der rede noodig, dat aan de vervulling van den plicht een

gevoel van lust of welgevallen verbindt, derhalve een causaal vermogen, om aan de zinnelijkheid overeenkomstig hare grondbginselen stuur en richting te geven."

Alzoo verklaarde Kant het ethische handelen. Doch waar bleef nu de autonome, in zich zelf goede wil, wiens waardigheid en majesteit door geene eudaemonie mocht verontreinigd worden? Het werd toch weer het lustgevoel, dat den wil in beweging bracht, niettegenstaande Kant, door dit toe te geven, in tegenspraak kwam met zijn eigen beweringen.

Evenzoo vergaat het dezen wijsgeer, wanneer hij voor het geweten eene zielkundige verklaring zoekt te geven.

Het geweten is, volgens Kant, niet een bijzonder vermogen, maar de bijzondere functie van een aanwezig vermogen. Men mag het geweten niet verwarren met het „moreel gevoel"; want dit bestaat in „de ontvankelijkheid voor lust en onlust, alleen ontstaande uit de overeenstemming of het conflict tusschen ons handelen en de wet van den plicht." Het geweten doet slechts het moreel gevoel aan; doch met het gevoel van lust of onlust heeft het niets uit te staan. Het heeft met het moreel gevoel slechts deze eigenschap gemeen, dat het onwillekeurig en onvermijdelijk optreedt en zich niet laat tot zwijgen brengen.

De functie van het geweten bestaat vervolgens ook niet hierin, dat het een oordeel uitspreekt over het al of niet rechtmatige eener handeling, over het al of niet overeenstemmen van die handeling met de zedewet. Daarover oordeelt namelijk alleen het verstand. Het practische verstand geeft den regel aan de hand, naar welken gehandeld moet worden; de zedelijke oordeelskracht beslist, of het geval in kwestie onder dien regel gebracht moet worden en als daad toe te rekenen is. De rede echter verbindt door haar vrijsprekend of veroordeelend vonnis de werking des rechts met de handeling. Dit geheele bedrijf van zedelijke beoordeeling heeft plaats in tegenwoordigheid van een soort van inwendig gerechtshof, waarvoor zich de mensch als voor den rechterstoel van iemand anders geplaatst ziet; en het *bewustzijn* van dit inwendig gerechtshof is het *geweten*.

De functie van het geweten begeleidt derhalve elke der drie stadiën van het rechtsgeding. Het begeleidt de wetgeving van het practisch verstand en is als zoodanig „het bewustzijn, dat voor zich zelf plicht is." Het begeleidt vervolgens de inwendige toerekening van de oordeelskracht en men zou het geweten derhalve ook kunnen noemen: „de zich zelf beoordeelende zedelijke oordeelskracht." Het begeleidt eindelijk de uitspraak der rede: „in het geweten oordeelt de rede zich zelve en beslist, of zij werkelijk de beoordeeling der handeling met alle zorgvuldigheid heeft ten uitvoer gebracht." Daarom is het geweten ook: „de practische rede, die den mensch in ieder bijzonder geval, dat naar de zedewet beoordeeld moet worden, zijn plicht voorhoudt, om een vrijsprekend of veroordeelend vonnis te vellen."

Het geweten is derhalve, volgens Kant, iets zuiver formeels. Het is het verstand, het oordeel, de rede, die hunne eigene functiën con-

troleeren. Het geweten kan dan ook, naar Kant meent, niet dwalen. „Ik kan”, zoo zegt hij, „wel is waar in het oordeel dwalen, tot welks uitspraak ik meen gerechtigd te zijn; doch in het bewustzijn, dat ik inderdaad geloof, tot dat oordeel gerechtigd te wezen, kan ik mij absoluut niet vergissen, daar dit oordeel alleen verklaart, dat ik de zaak zoo en niet anders beoordeel.” — „Mijn geweten waarborgt slechts, dat ik inderdaad te goeder trouw overtuigd ben, zoo te moeten oordeelen, als ik oordeel; omtrent den inhoud van het oordeel zelf beslist het geweten in de verste verte niet. De *juistheid* van mijn zedelijk oordeel hangt af van mijn *zedelijk inzicht*, dat voor vorming en ontwikkeling vatbaar is.”

Kant wil tot elken prijs het absoluut karakter van het geweten redden; alles moge in de dwaling gevangen kunnen worden: verstand, oordeelskracht of rede, — het geweten alleen blijft onaangetast als onwankelbaar fundament van ’s menschen zedelijk bestaan. Doch daartoe moet het dan ook ontledigd worden van elken positieven inhoud. Naar ons inzien, wordt zoodoende het onwillekeurige, onmiddellijke, onweerstaanbare van zijn optreden in het bewustzijn in het geheel niet voldoende verklaard.

Kant’s gewetensleer stelt duidelijk in het licht, hoe bezwaarlijk de vermogenstheorie, die ook hij was toegedaan, zich laat overeenbrengen met het zielkundig feit, dat wij geweten noemen.

Zooals men met recht kan vermoeden, heeft Herbart eene geheel andere beschouwing dan Kant aangaande het wezen en de beteekenis van het geweten.

Zijne gewetensleer begrijpen we het best, door die te beschouwen in contrast met die van Kant en Fichte. Kant, gelijk we gezien hebben, erkende naast de theoretische rede, wat hij noemde: de practische rede, daarin zich openbarende, dat de mensch een maatstaf erkent van het absoluut goede. Die maatstaf doet zich gelden met volstrekt gezag, als *categorische imperatief*, richtend over ’s menschen daden en motieven, zonder te vragen naar de aangename of onaangename gevolgen, die zij teweeg brengen, bindend zijnde en gezag hebbende voor alle redelijke wezens in hemel en op aarde. Het was de groote verdienste van Kant, dat hij de onwrikbaarheid der zedelijke wereldorde zoo helder inzag en er zoo onwankelbaar aan vasthield; doch uit een zielkundig oogpunt beschouwd, stond zijne leer zeer zwak. Waar toch was het aanknoopingspunt aan te wijzen tusschen den absoluut goeden wil en de onvolmaakte werkelijkheid van het zieleleven? Fichte leidde alles af uit het „Ik”, niet uit het lagere „ik” der ervaringswerkelijkheid, maar uit het absolute „Ik” der transcendente rede, dat als levensgrond in het individueele „ik” meer en meer moest openbaar worden. Het rechte wijsgeerige inzicht moest daartoe leiden en naarmate dit geschiedde, werd die levensgrond van het absolute „Ik” steeds duidelijker zichtbaar en de redelijke mensch zich zijner roeping gaandeweg meer bewust. Herbart nu was te zeer psycholoog, om met deze theorieën vrede te kunnen hebben. Volgens hem berust alle zedelijkheid op het aesthetisch bevredigend gevoel, dat door de

wilsverhoudingen wordt gewekt, welke hij de ethische ideeën noemt: n.l. die van vrijheid, volkomenheid, welwillendheid, billijkheid en recht. Daar het geheele zieleleven bij Herbart berust op voorstellingsbewegingen en voorstellingsverhoudingen, moest hij aan de ethiek wel den grondslag geven van wilsverhoudingen. Zijne ideeën zijn even onwankelbaar als de categorische imperatief van Kant, maar zij staan in nauwer verband dan deze laatste tot het mechanisme van de voorstellingsbeweging, dat het kenmerkend karakter van zijne psychologie uitmaakt. In de ontwikkeling van dat voorstellingsmechanisme, eenmaal in beweging zijnde, komen nu de bedoelde wilsverhoudingen vanzelf te voorschijn en wordt de zedelijke smaak geboren, die van lieverlede leidend beginsel kan worden van elk willen en handelen. Daar nu bij Herbart alles afhangt van de voorstellingen en hare bewegingen, en de opvoeding derhalve den grootsten invloed heeft op de vorming van de elementen, die het zieleleven uitmaken, zal diezelfde opvoeding ook krachtig kunnen medewerken tot het doen optreden van die wilsverhoudingen, die de vijf ethische ideeën tot openbaring brengen. Met andere woorden: de zedelijke smaak wordt door de opvoeding gevormd, het karakter wordt opgebouwd. De daartoe geschikte voorstellingsmassa's moeten aangebracht en zoodanig verwerkt en geappercipiëerd worden, dat hun overwicht in het bewustzijn de zedelijkheid van het karakter sterkt en de ideeën in alle nieuwe wilsverhoudingen steeds duidelijker doet erkennen. In dit krachtig bewustzijn der zedelijke grondbeginselen, dat door zijn overwicht alle niet als zedelijk te waardeeren wilsverhoudingen beneden den „drempel des bewustzijns" dringt, bestaat, volgens Herbart, het geweten. Het werkt als eene kracht, als een bliksemstraal. Hoe meermalen het gelegenheid heeft zich krachtig te doen gelden, op hoe meerder en krachtiger reproductie het rekenen kan; hoe meer het in den mensch wordt zedelijk beginsel, bestuurende macht.

Het wezen des gewetens wordt evenwel door Herbart, naar wij meenen, niet voldoende verklaard. Ja, het probleem der zedelijkheid in zijn geheel wordt niet zielkundig gemotiveerd. Hij zelf noemt het een duister vraagstuk en weet niet te verklaren, waarom in het proces van het voorstellingsmechanisme juist alle voorstellingsconflicten moeten medewerken om die wilsverhoudingen tot aanschouwing te brengen, die aan de vijf ideeën beantwoorden, en evenmin waarom zij alzoo beoordeeld en gewaardeerd worden, dat zij samen opbouwen het gebied van het zedelijke; m. a. w. waarom de zedelijke smaak zich alzoo vormt en niet anders. Wel spreekt hij van een teer gevoel, als van de diepste grondoorzaak van het zedelijke; wel beweert hij: „waar geen fijn gevoel aanwezig is, daar is geen deugd"; maar aangezien volgens Herbart het gevoel een secundair verschijnsel is, kan aan dergelijke uitspraken de waarde eener verklaring niet toegekend worden.

Het geweten is dus, volgens Herbart, zelfbeoordeeling; in engeren zin genomen: moreele zelfbeoordeeling. Het is een secundair verschijnsel, in zijne vorming grootendeels afhankelijk van de opvoeding en het beschavingsmilieu, waarin de mensch zich ziet geplaatst. De

absolute beteekenis zijner uitspraken ontleent het niet aan zich zelven, maar aan de absolute geldigheid der ideeën. Die absolute geldigheid wordt wel ten stelligste door Herbart geponeerd; doch het optreden der ideeën in het proces van het zielsmechanisme wordt niet voldoende gemotiveerd en verklaard.

We hebben bij Herbart eenigszins uitvoeriger stilgestaan, aangezien zijne denkbeelden nog altijd vrij groot gezag hebben, voornamelijk bij opvoeders en onderwijzers, en het kennisnemen van zijne denkbeelden, waarop die ook betrekking mogen hebben, voorzeker de moeite altijd loont. Eene andere theorie aangaande het geweten verkondigt de egoïstische zedenleer. „De grootst mogelijke gelukzaligheid voor het grootst mogelijke aantal individuën, moet niet alleen de grondslag voor alle wetgeving, maar ook voor de zedenleer zijn"; alzoo luidde de grondstelling van een harer meest consequente vertegenwoordigers, Jeremias Bentham. Dit maximum van geluk zou evenwel, op zich zelf genomen, zoowel bereikt worden door de grootst mogelijke intensiteit van lust bij weinigen, als door extensieve uitbreiding van lust over zooveel mogelijk individuën. Daarom moet, volgens Bentham, eene nauwkeurige berekening van lust- en onlustaandoeningen opgemaakt worden. Intensiteit, duur, zekerheid, nabijheid, vruchtbaarheid en uitgebreidheid van lust en onlust over een kleiner of grooter aantal, behooren bij die berekening in aanmerking genomen te worden. Hoofdmiddel tot het verwekken van lustaandoeningen is de *rijkdom*, die den toegang tot alle andere goederen verleent. De voornaamste roeping van den Staat zal daarom zijn, zooveel mogelijk te zorgen voor een gelijkmatige bevordering van den welstand der individuën en de veiligheid van het individueele eigendom te verzekeren. Dit zullen derhalve, volgens Bentham, de doeleinden van het zedelijk handelen zijn en welke zijn de beweegredenen? Eveneens lust- en onlustaandoeningen en de versterkingen van deze door verstandelijk overleg. De verbindende kracht van het zedelijke heeft vier grondslagen. Er is eene physische sanctie, namelijk: de ervaringen van het eigen lichaam; eene moreele: n.l. het oordeel der openbare meening; eene staatkundige: n.l. de belooningen en straffen van overheidswege en eindelijk eene godsdienstige: n.l. de aandoeningen van lust en onlust, voor welke de godsdienst het uitzicht opent. Het sterkste werken zij, wanneer zij vereenigd optreden.

Van het egoïsme uitgaande, geraakt de mensch er weldra toe, handelingen te verrichten, die in schijn een onbaatzuchtig karakter vertoonen. Zijn verstand zegt hem, dat eigen welzijn en welbegrepen eigenbelang van het welzijn van anderen afhankelijk is. Hij merkt wel, dat zijn belang het medebrengt, in de oogen der menschen belangeloos te schijnen, ja, dat het, ten einde niet van huichelarij beschuldigd te worden, zelfs nuttig mag heeten, werkelijk belangeloos te handelen. Deugdzaam is derhalve hij, die de grootst mogelijke hoeveelheid welzijn van anderen weet te bereiken met de geringst mogelijke opoffering van eigen welzijn.

Het begrip „geweten" is, volgens Bentham, niet nauwkeurig te

omschrijven. In zooverre het niet symbolisch verstaan moet worden, vertegenwoordigt het de samenwerking der vier genoemde sanctiën, gewoonlijk met vooropstelling van de godsdienstige sanctie.

Hoogst gedwongen en kunstmatig worden hier de onbaatzuchtige handelingen uit de egoïstische grondnatuur des menschen afgeleid. Het onmiddellijke, impulsieve karakter van het zedelijk handelen en oordeelen komt in 't minst niet tot zijn recht.

Nog minder geschiedt dit bij die schrijvers uit de achttiende eeuw, zooals De la Mettrie en bij „ontkenners der moraal", zooals Max Stirner en Nietsche, wier absoluut determinisme consequent leiden moet tot opheffing van alle zedelijke verantwoordelijkheid, en voor wie gewetenskwellingen niet veel meer kunnen zijn, dan booze droomen of stoornissen in de spijsvertering!

Niet zonder gewicht is datgene, wat de evolutie-theorie ons te zeggen heeft aangaande het geweten. Zooals we zien zullen, betreft dat vooral het vraagstuk aangaande den *oorsprong* van het geweten. In dat verband wenschen wij ze dan ook te vermelden.

Alles wel overwogen hebbende, dienen we tot eene slotsom te komen. We gaan daarbij uit van de meening, dat we, hoewel de vermogens-theorie in haar ouderen vorm verwerpende, toch ook weer geen heil kunnen zien in de pogingen, van verschillende zijden aangewend, om alle zieleleven uit één grondbeginsel te verklaren. We willen de termen denken, gevoelen en willen handhaven, omdat zij geschikt blijken te zijn, om de zielsfeiten te groepeeren. Wel meenen we echter er met nadruk op te moeten wijzen, dat nauwkeurige observatie steeds tot het inzicht leiden zal, dat de drie bovengenoemde elementen in elk moment van zieleleven waar te nemen zijn, al moge nu eens het eene, dan weer het andere element duidelijker op den voorgrond treden. Er komt geen *denken* voor, zonder aandachts-concentratie, dat is zonder willen en dit willen kan slechts berusten op een gevoel van behagen, waardoor de richting van dat willen zich heeft laten bepalen. Doch ook het *gevoelen* komt niet voor, zonder een min of meer duidelijke voorstelling van iets voorwerpelijks, iets voorstelbaars, naar aanleiding waarvan dit gevoelen ontstaan is en evenmin is dit gevoelen denkbaar, zonder een meer of minder duidelijk streven, om de smartelijke gewaarwording te doen ophouden of de aangename ten volle te genieten. Eindelijk is het duidelijk in te zien, dat geen *willen* optreedt zonder een voorstelling van datgene, wat dat willen zich ten doel stelt en evenmin zonder een gevoel van behagen, dat het verwerkelijken van het alzoo voorgestelde begeerlijk doet schijnen.

Voorts is het gevoel wel het meest subjectieve element in elk zielsproces. Het maakt eerst het denken tot *mijn* denken, het willen tot *mijn* willen. Wat volstrekt buiten het gevoel omging, zou het kenmerk missen van deel uit te maken van mijne persoonlijkheid, van onmiddellijke waarde te bezitten voor mijn zelfbewust geestelijk leven. De maatstaf, naar welken wij de waarde der dingen bepalen, welke waardebepaling wij in een gedacht oordeel uitspreken, heeft zijn grond in de sfeer des gevoels. Of anders uitgedrukt: alle gewaarwordingen,

alle voorstellingen, alle aanschouwingen, maar ook alle begeerten, strevingen en wilsuitingen worden, 't zij opzettelijk, 't zij onwillekeurig, door ons gewaardeerd naar een maatstaf *in* ons. Komen wij er toe, die waardeering te formuleeren, dan geschiedt zulks in den denkvorm des oordeels; doch de *maatstaf*, waarnaar dit geschiedt, is zelf geen denkvorm, doch een gevoel, hetwelk niet nader in zijne kwaliteit omschreven kan worden, juist *omdat* het een gevoel is.

In ons is dus het besef van een maatstaf, waarnaar we de dingen beoordeelen, een besef zoo onmiddellijk, dat we niet in staat zijn, er een nadere zielkundige ontleding of beschrijving van te geven, en dat zich zoo stellig, zoo gebiedend doet gelden, dat we erkennen, er ons voor te moeten buigen. Op drievoudige wijze komt dit besef in ons tot openbaring, namelijk als besef van *waarheid*, van *schoonheid* en van *goedheid*. Niet in elk der drie genoemde spreekt het gevoel even duidelijk; het minst wel in het waarheidsbesef; het duidelijkst misschien in het besef van 't zedelijk goede. Vraag iemand, waarom hij de eene of andere daad goed- of afkeurt, als zedelijk prijzenswaardig of laakbaar, dan zal hij het niet verder brengen, dan met aan te toonen, dat die daad valt onder dit of dat algemeene beginsel van handelen, waarvan hij meent te kunnen veronderstellen, dat het zedelijke of onzedelijke er van door u gereedelijk zal worden toegegeven, zonder nader bewijs. Ter laatste instantie doet hij een beroep op een normatief besef van goedheid, dat hij in u veronderstelt als aanwezig, omdat hij het zelf weet deelachtig te zijn. En evenzoo gaat het bij de beslissing over schoon of leelijk. Men kan over een kunstwerk redeneeren, het in zijne elementen trachten te ontleden; doch eindelijk moet het normatief schoonheidsbesef over die elementen oordeelen en alle redeneering houdt daarbij op. Evenzoo is alle denken te herleiden tot die eerste denk-elementen, die niet meer bewezen kunnen worden, doch een axiomatisch karakter dragen en bij intuitie worden ingezien.

Wel moet toegegeven worden, dat die axiomatische oordeelen, die onmiddellijk hun oorsprong ontleenen aan den norm der waarheid, meer algemeen geldigheid hebben, dan die den norm der schoonheid of der goedheid openbaren. Zeker wel daarom, omdat het gevoel er minder sterk in medespreekt, en zij dus minder individueel zijn. In het schoonheids- en goedheidsbesef spreekt het gevoel veel krachtiger mede; de gevoelstoon, die ze begeleidt, is veel intensiever. Over de denkwetten valt niet te twisten; ieder, die bij zijn volle verstand is, beaamt ze. Doch over schoonheids- en zedelijkheidsbeginselen wordt nog altijd heel wat getwist. Zij openbaren veel meer het individueele, het persoonlijke. Doch zij mogen minder *algemeene* geldigheid bezitten, *absolute* geldigheid hebben zij zeker niet minder. Wat ik volgens mijn innigst besef voor goed of slecht houd, dat *is* voor mij absoluut goed of slecht, zelfs al loopt de beoordeeling over mijn eigen daden. Ik kan mijn eigen daden wel trachten te vergoelijken, doch dan tracht ik die daden onder een ander gezichtspunt te stellen, er andere en betere motieven voor te bedenken, opdat mijn zedelijkheidsbesef anders oordeelen zal; daardoor blijft evenwel dat besef onveranderd, en het

zal ook dit trachten weldra als onzedelijk en slecht veroordeelen. — Niets achten we daarom onredelijker en onzedelijker, dan iemand te dwingen tot een daad, die zijn geweten veroordeelt als onzedelijk. We voelen daarin een krenking, toegebracht aan het intiemste van zijn geestelijk wezen.

Het besef van het zedelijk goede, dat geworteld is in de voor nader empirisch onderzoek ontoegankelijke diepte van ons wezen, openbaart zich derhalve als zedelijk gevoel, zoo intensief en absoluut van karakter, dat zijn volstrekte geldgheid door ons niet geloochend kan worden; dit zedelijk gevoel wordt vervolgens geformuleerd in een kategorisch oordeel, waarin de overeenstemming of tegenstelling van de te beoordeelen wilsacte met ons zedelijk normbesef hare uitdrukking vindt.

Naar zijn karakter heeft het zedelijk normbesef dus *absolute* geldigheid. *Algemeen* geldig voor alle individuen, in alle hemelstreken, in alle beschavingstijdperken is het echter niet. Er zijn onbeschaafde volken, onder wie veelszins voor zedelijk doorgaat, wat wij als onzedelijk verfoeien en omgekeerd. Opvoeding, intellectueele ontwikkeling, het milieu van beschaving, waarin wij verkeeren, het heeft alles grooten invloed op de richting, waarin zich in ons het zedelijkheidsbesef uit. Dezelfde anomalieën vertoonen zich op aesthetisch terrein. Toch mag men er zich ook over verbazen, dat bij zooveel uiteenloopend verschil van beschavingstoestanden, inzonderheid van godsdienstige voorstellingen, nog zooveel overeenstemming in zedelijke waardeeringen te constateeren valt. De zedelijkheidsbeginselen, neergelegd in *Decaloog* en *Bergrede* zijn, hoelang geleden ook verkondigd, onder de volken der beschaafde wereld nog altijd geldig. Dit wijst ten nadrukkelijkste op een eenheid van zedelijken aanleg, in weerwil van alle uitwendig verschil in nationaliteit, volkszeden en levensgewoonten.

Nu we getracht hebben het *wezen* des gewetens te beschrijven, dient nog de vraag beantwoord te worden, hoe we ons het *ontstaan* van het geweten hebben te denken. De evolutie-theorie, bij monde van Herbert Spencer, erkent wel den gewetensaanleg, intuitief zich openbarende, doch meent zich het ontstaan van dien aanleg te moeten voorstellen als deel uitmakende van het groote evolutie-proces, dat in zijn voortgang van anorganische tot organische bestaansvormen, naar vaste wetten zich voortbewegende, de geheele reeks van levende individuën voortbracht, die in den mensch hare voorloopige afsluiting bereikte. In den primitieven oermensch, nog na verwant aan de hoogste diertypen, zouden dan nog niets dan egoïstische drijfveeren te bespeuren zijn geweest, totdat sociale instincten, evenzeer dienstig voor het behoud der soort, door vele generaties heen, eindelijk de overhand zouden hebben verkregen en in den aanleg van het organisme van nog later volgende geslachten zoo diep zouden ingeboren en ingeprent zijn geweest, dat daarmede een basis ware gelegd voor zedelijke en sociale verhoudingen, voor gevoelens van altruïsme en naastenliefde.

Ten einde de waarde dezer theorie te beoordeelen, dienen we even na te denken over het verband tusschen *physische* en *psychische* ver-

schijnselen. We kunnen ons dit verband, dat ontegenzeggelijk bestaat, op verschillende wijze denken. Ten eerste kunnen wij aannemen, dat het psychische uit het physische leven is ontstaan. Is dit het geval, dan kan de gewetensaanleg, de zedelijke aanleg in het algemeen, op eenig punt der evolutiereeks niet zijn *ontstaan;* dan moet men de psyche ook reeds aantreffen in de elementairste bestaansvormen, daar immers het psychische alleen dan uit het physische kan zijn ontstaan, wanneer het er niet in *wezen*, doch alleen in bestaansvorm zich van onderscheidt. Dit laatste nu zal moeilijk te bewijzen vallen. Het moge bewezen worden, dat heel wat aanleg tot allerlei vaardigheden en instincthandelingen van generatie aan generatie overgeleverd worden; doch met het zedelijkheidsbesef heeft dit weinig te maken. Of eene handeling namelijk zedelijk of onzedelijk moet worden genoemd, hangt niet af van het uitwendig verloop der handeling zelf, doch van de motieven, waardoor zij beheerscht werd. Dat het *physische* mechanisme velerlei hebbelijkheid en praedispositie tot het totstandbrengen van allerlei uitwendige handeling van de voorouders kan geërfd hebben, is zeer wel denkbaar. Doch het *psychische* is een daarvan zoo absoluut verschillend terrein van bestaansopenbaring, dat physische residuën van zedelijkheidsbesef en gewetensaanleg wel altijd moeilijk zullen zijn aan te wijzen.

We zouden ons ook omgekeerd kunnen voorstellen, dat het physische uit het psychische leven ware ontstaan. Daar deze theorie zeker wel geen aanhangers zal vinden, behoeven wij er niet verder op in te gaan.

Een derde voorstelling is die van het consequente parallellisme. Het psychische en physische worden dan gedacht als twee benamingen voor dezelfde zaak. Doch ook bij deze veronderstelling wordt de evolutie-theorie, toegepast op het zedelijkheidsbesef, moeilijk houdbaar. Dan geldt nog stelliger dan zoo even, dat het zedelijkheidsbesef in alle stadiën der ontwikkelingreeks als aanwezig moet gedacht worden. Dan moeten we met Häckel in celdier en oerslijm reeds een, al is het nog zoo gering, beginsel van zedelijkheidsaanleg als aanwezig veronderstellen en dan blijft met vernieuwde kracht het bezwaar gelden tegen de overerving van dien aanleg, die immers van physischen aanleg zoo geheel verschilt. Bovendien is het consequente parallellisme nog steeds in gebreke gebleven, voor alle elementen van het zielsleven physische aequivalenten aan te wijzen. Hoogstens is haar dit voor de voorstellingen gelukt; niet voor de hoogere functiën van het denken, en evenmin voor het gevoelen en willen.

Heeft het psychische daarentegen een eigen zelfstandig bestaan, dat alleen in sommige physische parallelverschijnselen zijne functioneele beantwoording vindt, dan doet het vraagstuk zich anders voor. Dan behoort de gewetensaanleg tot eene orde van bestaansvormen, die hunne eigen levensvoorwaarden hebben en niet onder het bereik der evolutie-theorie vallen.

We kunnen ons derhalve het ontstaan van het geweten niet anders voorstellen, dan als aanleg, als normatief besef, naast het schoonheids-

besef en het waarheidsbesef, in zijn oorspong niet nader aan te duiden, doch samenhangend met en gegrond in het diepste wezen van onzen geest. Een aanleg echter wacht op ontwikkeling, zal hij niet verdorren of verstikken, doch tot werkelijke ontplooiing komen en zijn invloed in 's menschen geestelijk bestaan doen gelden. Zoo is het ook met den gewetensaanleg en dit bepaalt de taak en de roeping van den opvoeder. Eerst moet de opvoeder, alvorens hij zal kunnen opvoeden ook tot zedelijkheid, zelf doordrongen zijn van het gezag van zijn persoonlijk geweten en in woorden en daden toonen, dat hij dat gezag in volstrekten zin erkent en er voor buigt. Het licht, dat in hem is, moet hij niet onder een korenmaat plaatsen, maar hij moet het laten schijnen over heel zijn leven, over al zijn daden, ook over die daden, die betrekking hebben op zijn werk als opvoeder. Dan is er mogelijkheid, dat in den omgang met zijn opvoeder de gewetensaanleg van het kind tot ontwikkeling en openbaring kome. Verder ontwikkelt zich het zedelijk oordeel van het kind door den omgang met huisgenooten, met medeleerlingen. Het maatschappelijk milieu, waarin het kind zich ziet geplaatst, is ten eerste het gezin, daarna de school. Hoezeer kan het verkeerd en zondig voorbeeld, het tacteloos handelen, het onbedachtzame woord het zedelijkheidsbesef verzwakken en verstompen, en de verkeerde neigingen, die evenzeer gereed staan zich te doen gelden en voor ontwikkeling maar al te vatbaar zijn, tot eene overheerschende macht doen aangroeien, die zedelijk bederf en moreelen ondergang na zich sleepen! Doch vooral bedenke men, dat een aanleg, die zich ontwikkelt, tijd behoeft om zijn ontwikkelingsgang rustig door te maken. Er zijn zedelijke problemen, die buiten den horizont van het kind liggen en daarom legge men het geen lasten op, die te zwaar zijn om gedragen te worden. Ook kan zedelijk handelen niet opgelegd worden; het geweten is, gelijk wij gezien hebben, allereerst spontane gevoelsuiting; het besef, dat tot die gevoelsuiting dringt, kan gewekt worden; doch het openbaart zich niet op commando. Daarvoor is het eene te heilige en teedere aangelegenheid. De opvoeder kan niet meer doen, dan de naar zijn inzicht meest gunstige gelegenheden openen, ten einde het te wekken. Het voornaamste hangt niet van *hem* af. — Spreekt het geweten van den leerling spontaan en duidelijk, al is het ook maar naar ééne bepaalde aanleiding, dan verzuime de opvoeder niet, dat op te merken, er in stilte dankbaar voor te zijn als voor eene zeer welkome verrassing, en er zooveel partij van te trekken, als mogelijk is. Spreekt het in de eene of andere richting zeer zwak, of schijnt het zelfs te zwijgen, dan trachte hij het te wekken, niet door veel redeneering, maar met tact en geduld, wachtende op de geschikte gelegenheid. Soms zal het op eenmaal verrassend zich openbaren, ongedacht en spontaan. — Nog eens, het geweten is een teedere en heilige aangelegenheid. De opvoeder eere het dikwijls zoo naïeve en teere kindergeweten en sta zijne ontwikkeling niet in den weg!

Utrecht. W. Jansen.

Litteratuur: Uit de zeer omvangrijke litteratuur over dit onderwerp bevelen wij inzonderheid aan: Dr. THEODOOR ELSENHANS, *Wesen und Entstehung des Gewissens.* Leipzig 1894 en de daarin vermelde schrijvers.
MAX WENTSCHER, *Ethik. Theil I.* — Leipzig 1902.
CARRING, *Das Gewissen im Lichte der Geschichte sozialistischer und christlicher Weltanschauung.* — Berlin. — Bern 1901. (Ook in het Nederlandsch vertaald).

Gewoonte (Gewenning). Gewoonte is eene tweede natuur. Als strenge begripsbepaling kan deze uitspraak geen dienst doen, al zal het spoedig blijken, dat ook eene meer schoolsche omschrijving in nauwkeurigheid slechts weinig boven deze volkswijsheid uitgaat. Gewoonte toch is een lichamelijke of geestelijke aanleg — of dispositie — waardoor de mensch zich, zonder bewust motief, op bepaalde wijze weet te gedragen. In dien aanleg schuilen zonder twijfel elementen, die de mensch bij zijne geboorte heeft mede gekregen, maar als men van gewoonte spreekt, denkt men toch bij voorkeur aan wat de levensomstandigheden van dien aanleg hebben gemaakt. De aanleg is alzoo de eerste, de gewoonte de tweede natuur. Het middel, om gewoonten te verkrijgen, heet *gewenning.* Een daarmee verwant begrip is *oefening.* Toch is het noodig, die beide wel te onderscheiden. Dat doende, vindt men tevens eene scherpere afbakening tusschen gewoonte en verworven aanleg. (Zie *Aanleg*). Door *oefening* — niet door *gewenning* — wordt de kunst verkregen. Gewenning geschiedt meestal door inwerking van anderen en wel door gedurige herhaling van eenmaal aangeleerde verrichtingen. De gewenning bevestigt ons in het bezit van bepaalde eigenschappen, maar brengt ons niet vooruit. De oefening schrijdt voort van het minder tot het meer ingewikkelde. Vandaar, dat de gewenning een eind heeft, de oefening niet. Daarenboven geschiedt de gewenning meest onopzettelijk, terwijl oefening niet zonder een bepaald opzet mogelijk is. Bijna ieder mensch is kenbaar aan zijn gang, de houding van zijn lichaam en zijne stem. Hij heeft zich deze niet met opzet eigen gemaakt, maar zij zijn zoo geworden, zonder dat men kan zeggen hoe en waarom. Ook de geestelijke eigenschappen, die zich in het leven van iederen dag doen kennen, als netheid of slordigheid, zijn meest het gevolg van gewenning, niet van oefening. Eigenschappen, die ter verkrijging nadenken of overleg eischen, en zich slechts in bepaalde levensomstandigheden openbaren, als eerlijkheid en trouw aan het gegeven woord en dan ook zedelijk hooger geschat worden dan de eerste, worden niet onder de gewoonten gerekend. Dezulke vallen ons niet als van zelf toe; zij moeten door eigen inpanning verworven worden.

Uit de breedvoerigheid onzer omschrijving blijkt wel, dat er geen strenge scheiding tusschen de genoemde begrippen mogelijk is. Al geven wij dus over *oefening* een afzonderlijk artikel, zoo zal toch wel blijken, dat er grensgevallen zijn, waarvan niet met beslistheid te zeggen is, of zij aan deze dan aan gene zijde van de scheidslijn liggen.

Gewoonten komen niet uitsluitend bij den mensch voor; zij zijn bij alle bewerktuigde wezens op te merken. Bij planten spreekt men van aanpassing — of *adaptatie* — dat is: het zich schikken naar de omstandigheden, waarin zij verkeeren. Dit begrip is trouwens ook van toepassing op menschen en dieren, die naar eene hun vreemde omgeving worden overgebracht. Wie bijv. naar de Oost gaat, moet zich leeren schikken in de daar heerschende en door het klimaat voorgeschreven levenswijze. Al is dit eene bewuste werking, er is toch een element van lijdelijkheid in, waardoor men ook in dit geval liever van gewenning (en gewoonte), dan van oefening spreekt. De *habitus* — slechts een ander woord voor gewoonte — dien natuurhistorici aan planten en dieren toekennen, is ook niet anders dan het geheel van uiterlijke kenmerken, waardoor elke soort zich van iedere andere soort onderscheidt. Sommige wijsgeeren, die gaarne de analogie tusschen bewerktuigde en onbewerktuigde wezens zoo ver mogelijk doortrekken, zien in de algemeene wet der traagheid of inertie reeds in de anorganische schepping eene kiem, van wat bij de organische wezens gewoonte heet. Wij laten de vraag naar het goed recht dezer overeenkomst rusten en zullen ons in hetgeen volgt uitsluitend bezig houden met de gewoonten, die bij ons, menschen, kunnen opgemerkt worden, waarbij wij dan aan de paedagogische beteekenis van gewoonte en gewenning de meeste aandacht zullen schenken.

Reeds in de allereerste kindsheid is het van hoog belang, goede en nuttige gewoonten aan te leeren. Moeders, die hare kinderen zoogen, bevorderen zoowel hare eigen gezondheid, als die harer kinderen, indien zij hun het voedsel op vastgestelde tijden toereiken. Ook als het kind ouder is geworden, is het heilzaam, dat er in het gezin orde en regel heerschen. Er zijn kinderen, die den geheelen dag eten en drinken en juist daardoor altijd honger en dorst hebben. Later, als zij niet meer in de gelegenheid zijn, aan hunne telkens opkomende begeerte te voldoen, kost het hun groote moeite, die verkeerde gewoonte af te leggen. Hetzelfde kan gezegd worden van het naar bed gaan en het opstaan. Ieder onderwijzer kan de kinderen in zijne klas aanwijzen, die te huis een ongeregeld leven leiden. Toch is het een eisch van ieder goed besteed leven, dat niet luim en gril, maar dat orde en regel den mensch beheerschen. Het is niet de geringste dienst, dien eene goede school aan de zedelijke vorming harer leerlingen bewijst, dat zij goede gewoonten aanleert. Er is zeker meer dan één bezwaar tegen te groote klassen aan te voeren, maar het is toch ook waar, dat de klassen niet zóó klein mogen zijn, dat er, om zoo te zeggen, geene orde noodig is. Het is goed, dat het kind leere, stil te zijn en te luisteren. Men is in onzen tijd meer geneigd, den tegenovergestelden kant uit te zien en daar is nog altoos aanleiding genoeg voor, maar tegenover sommiger overdrijving kan het toch ook van nut zijn, op het belang van de zelfbeheersching te wijzen, waartoe het kind in eene klasse gedwongen wordt. Niet altoos is het den onderwijzer mogelijk, zich met al zijne leerlingen te gelijk bezig te houden; terwijl het eene kind eene beurt krijgt, behooren de anderen

oplettend toe te luisteren. Men is volkomen in zijn recht, er op te wijzen, dat de kinderlijke oplettendheid aan enge grenzen gebonden is, maar men dwaalt schromelijk, indien men als hoogste paedagogische wijsheid predikt, dat de kinderen niet stil behoeven te zitten, als hun niet bepaald iets gevraagd wordt. Kinderen die aan orde gewend zijn, onderwerpen zich gemakkelijk aan alle verstandige maatregelen der tucht, ja, scheppen er behagen in. Als de klasse het schoolvertrek verlaat, om zich bijv. naar de speelzaal te begeven, is het goed gezien, de kinderen op de maat te leeren loopen. Al had de orde geen beter gevolg, dan dat zij wanorde voorkomt, dan ware zij reeds voldoende gerechtvaardigd. Zoo behooren ook de leerlingen gewend te worden aan eene eenigszins stramme houding bij het zitten in de schoolbanken. Oplettendheid is niet te verwachten van een kind, dat in gedurige beweging is. Het is niemand mogelijk, rustig na te denken, terwijl hij hard loopt, en zoo hebben ook kinderen behoefte aan rust, om de aangeboden leerstof met kalme inspanning op te nemen. Ook bij het schrijfonderwijs is eene goede houding niet alleen hygiënisch noodzakelijk, maar zelfs is het welslagen van dat onderricht er in hooge mate van afhankelijk. Men mag bij al deze voorbeelden nog van *gewoonte* spreken, omdat de motieven, waarom zoo en niet anders gehandeld wordt, aan het kind niet kunnen medegedeeld worden. Of liever, men kan dat wel doen, maar het is zonder nut. Al deze maatregelen kunnen met het oog op de doelmatigheid verdedigd worend, maar kinderen laten zich ook door de best gestelde verdediging niet overtuigen. De tijd, om met hen te redeneeren, komt veel later.

„Goede gewoonten kunnen goede grondbeginselen vervangen” heeft Auerbach gezegd. Die bewering schijnt ons te ver te gaan, omdat op lateren leeftijd de gewoonten in den strijd des levens zich slechts kunnen staande houden, indien goede beginselen haar ter zijde staan. Voor de jeugd echter is de uitspraak van den Duitschen schrijver niet sterk genoeg; daar zijn de beginselen nog niet anders dan gewoonten. Wel is het waar, dat goede gewoonten een gemakkelijken grondslag vormen, om er later goede beginselen op te doen gedijen. De overtuiging bijv. dat eerlijkheid eene zedelijke deugd is, zal veel minder vat hebben op een jongen man, die in en door zijne omgeving niet aan eerlijkheid gewend is, dan op eenen, die van jongs af nooit anders dan eerlijkheid in handel en wandel om zich heen heeft waargenomen. Zelfs met de eenvoudigste lessen der gezondheidsleer gaat het evenzoo. De instelling van schoolbaden zal de kinderen, ook in hun verder leven, beter aan de reinheid des lichaams gewennen, dan de aanschouwelijkste schildering van de gevaren der onreinheid ooit zal vermogen. Goede gewoonten zijn een machtig strijdmiddel tegen alle soorten van ondeugden. Op zich zelven hebben zij geene zedelijke waarde, maar zij werken als de ploeg op den akker; vruchtbaar maken kunnen zij niet, maar het is reeds veel, als de akker toebereid is, om het goede zaad te ontvangen.

Als kenmerk der gewoonte hebben wij de ontstentenis van een

bewust motief genoemd. Inderdaad, bij alle gewoonte-verrichtingen reageert het bewustzijn des te zwakker, naarmate de gewoonte dieper ingeworteld is. Dat heeft tot voordeelige zijde, dat elke gewoonte kracht bespaart. Een kind, dat nog niet goed kan loopen, heeft heel wat inspanning noodig, om op de been te blijven; zoo goed als een pas beginnend schrijver overmatige kracht aanwendt, om de pen goed te houden. Tegenover dat voordeel staat echter een belangrijk nadeel, wat de inwerking op het *gevoel* betreft. Alle gewoonten toch hebben op het gevoel een afstompend vermogen. In ons artikel *Bewustzijn* hebben wij er op gewezen, dat afwisseling eene voorwaarde van bewustzijn is, wat slechts eene andere uitdrukking is voor dezelfde waarheid. In de opvoeding kan dat schadelijk gevolg een nuttig effect hebben. Vele kinderen verzetten zich tegen al wat nieuw is. Er zijn er, die met eene nieuwe pet op niet naar school durven gaan. Geheel verkeerd doet men in zoo'n geval, daar met kracht tegen in te willen gaan. Maak het nieuwe langzamerhand tot eene gewoonte en het weerstrevend gevoel zal allengs zwakker worden. Hare nadeelige zijde toont die eigenschap bij het aanleeren van vele verkeerde gewoonten. Er is misschien wel niemand, die zijne eerste sigaar of zijn eerste glas sterken drank lekker vindt. Maar de gewoonte doet wonderen. Nuttig is alweer die werking, waar het 't innemen van heilzame, maar min smakelijke medicijnen — levertraan bijv. — betreft, maar die gevallen zijn verre in de minderheid tegenover de talloos vele, waar verkeerde gewoonten op die wijze tot eene ingebeelde behoefte worden. „Alles went", zegt het spreekwoord en dit geldt zoowel voor aangename als voor onaangename gewaarwordingen. Een wijs opvoeder is daarom spaarzaam met het verschaffen van genot aan zijne kinderen. Geene genietingen behouden dan ook langer hare oorspronkelijke frischheid, dan die, welke met mate genoten worden. Als de vorst heel lang aanhoudt, geeft zelfs de beste schaatsenrijder niet meer om het ijsvermaak. Zoo kan men schoolkinderen zoowel aan straffen als aan belooningen wennen; en hoe sterker die gewoonte wordt, des te stomper wordt de prikkel. Straffen, zoowel als belooningen, behooren — om van kracht te blijven — uitzonderingen te zijn.

't Is uit het voorafgaande gemakkelijk af te leiden, dat het afleeren van eenmaal aangeleerde gewoonten — het *afwennen* van het verkeerde — eene zeer zware taak is. Het best zal men er in slagen, als men naast de negatieve werking van het afwennen de positieve poging plaatst, om het tegengestelde goede aan te wennen, hoewel het niet altijd mogelijk zal blijken, tegenover iedere ondeugd eene bepaalde deugd te stellen. *Verwende* kinderen zijn ten slotte nog het moeilijkst om te regeeren. Juist, omdat de vele onberedeneerde gewoonten, die men hun heeft eigen gemaakt, geen enkelen redelijken grond hebben, omdat daarenboven in vele dier gewoonten op zich zelf niets verkeerds is, valt het zoo moeilijk er tegen in te gaan. Hier kan alleen van vast en consequent handelen eenig heil verwacht worden. Aan grilligheid en eigenzinnigheid mag nooit worden toegegeven. Wie zich door zijne luim laat regeeren is altoos zwak, en het leven eischt

kracht. Eerst de kracht van goede gewoonten, daarna de kracht van goede beginselen, welke op hare beurt tot gewoonten worden mogen.

Litteratuur: Dr. PAUL RADESTOCK, *Die Gewöhnung.* Berlin 1886.

Goeverneur (J. J. A.) (1809—1889). Johan Jakob Antonie Goeverneur, de „lieveling onzer wichtjes" [1]), zag het levenslicht op 14 Februari 1809 te Hoevelaken in Gelderland. In 1826 werd hij student in de theologie te Groningen, waar zijn vader sedert 1816 predikant was. De theologische wetenschap strookte echter niet met zijn aanleg, waarom hij dat vak met de studie der oude en nieuwe letteren verwisselde. Bij het uitbarsten van den Belgischen opstand in 1830 trok hij als vrijwilliger in den Tiendaagschen veldtocht mede. Teruggekeerd, bezocht hij de hoogeschool te Leiden en verkreeg in 1835 den graad van doctor in de letteren.

Intusschen was hij reeds als „Jan de Rijmer" bekend, die onze letterkunde bevrijdde „van een talloos heir van vaderlandslievende, deugdlievende, eigenhaardlievende, moederlievende, gadelievende, kinderlievende rijmelaars" [2]). Zijne vroegste gedichten, aanvankelijk voorkomende in den Groninger studentenalmanak, dien hij in 1829 hielp oprichten, zagen in 1836 afzonderlijk het licht onder den titel: „Gedichten en rijmen". Geprezen door „De Gids", bezorgden zij hem den naam van geestig zanger en werden in later jaren door andere dichtbundels gevolgd, welke in 1874 tot één geheel vereenigd zijn. Daarin munten uit: „Jan de Rijmers togt naar den zangberg", — „De stille ronde", — „De Cholera" en „Het vliegend schip", waardoor hij eene plaats onder onze beste vaderlandsche dichters inneemt.

Goeverneur vestigde zich te Groningen en besloot naar geene bepaalde betrekking te dingen, maar zich door zijne pen eene onbezorgde onafhankelijkheid te verschaffen. Verbazend groot is het aantal geschiedkundige geschriften en romans, die hij nu vertaalde; en hoogst welkom was jaren lang zijn populair tijdschrift: „De Huisvriend", doch zijn grootsten roem en wezenlijke verdiensten verwierf hij als kinderdichter en -schrijver; van daar zijne plaats naast van Alphen en Heije. Hij leverde „eene menigte keurige werkjes voor de jeugd, zoowel in proza als in poëzie. Daarin trilt de reine toon van een goed en edel hart, — daarin flikkeren de vonken eener frissche en natuurlijke geestigheid" [3]).

In 1833 verschenen in Duitschland: „Fünfzig Fabeln für Kinder"

---

1) 'k Word beloond soms met een keur
Geestige gedichtjes,
Al te maal van Goeverneur,
Liev'ling onzer wichtjes.

De Génestet: Jong-Hollandsch binnenhuisje.

2) Dr. W. J. A. Jonckbloet, Geschiedenis der Nederlandsche letterkunde, 6e deel, 4e druk, door C. Honigh 1892.

3) Geïllustreerde Encyclopaedie. Woordenboek voor wetenschap en kunst, beschaving en nijverheid, door A. Winkler Prins e. a. 1874.

van W. Heij, in 1837 door „Noch Fünfzig Fabeln" gevolgd. Die honderd fabelen werden door Goeverneur vrijelijk vertaald en zóó voortreffelijk, dat Nikolaas Beets de vertaling „een meesterstuk van bevalligheid en losheid"[1]) noemde. Zij maakten een buitengewonen opgang, want zij openden een nieuw tijdperk in de kinderlitteratuur. De Esopische dierenfabel werd van nu aan in de rijkste verscheidenheid met de kinderwereld in betrekking gebracht. „Fabelen had men de kinderen ook vroeger altijd laten leeren, van Florian, van Lafontaine, van Gellert; maar deze waren niet voor kinderen geschreven: de toespeling was op de menschenwereld, de strekking aan het adres van volwassenen"[2]).

Behalve de fabelen van den Hamburger Heij heeft Goeverneur veel meer kindergedichten geleverd, vertaalde en oorspronkelijke. In zijn oorspronkelijken arbeid voor kinderen is hij over het geheel niet zoo gelukkig als in hetgeen hij vertaalde; „ook schijnt zijne schoone versificatie hem daarin nu en dan in den steek te laten"[3]). Intusschen, de keuze is rijk genoeg.

De kinderpoëzie van Goeverneur heeft de versjes van Van Alphen overschaduwd en verdrongen. Hoe dat mogelijk was? Voornamelijk hierdoor, dat zij veel natuurlijker klonk en aan de verbeelding der kinderen „een zacht en opwekkend voedsel" verschafte. „Dit is de kunst en dit de gave", zegt de Genestet, „om de kinderen in hunne versjes te laten denken, spreken, zingen, zóó, dat ze begrijpen en gevoelen, wat zij zeggen, dat zij zelven worden geroerd en getroffen, dat het is, vooral, of de gedachten oprijzen uit hun eigen hart, in hun eigen kunstlooze vormen"[4]). „De gloed der dichterlijke taal is aan Goeverneurs versjes wel is waar vreemd, doch kinderversjes zijn het, in merg en been"[5]). Wie denkt hier niet aan: „Hondje zit op", — „Zie daar dien bedelaar eens staan", — Ach, zie ons vogeltje is dood" — Twee oogen heb ik tot mijn wil", — „Hoor ezel, als gij m'er naar vraagt", — „Veulen, spring en speel maar toe" — „Heer Olifant, hoe oud zijt gij?" — „Moeder, kijk, ik wacht al hier", — „Wat wriemelt mij daar op den rug?" — „Mijn klein ondeugend popje", — „Toe toch, zeg mij, liefste moeder", — „Kater snor zei tot de muis" — „O kindren, kom je ruim bedeeld", — „Ei kijk, hoe de doffer zich roert en zich weert" — en zoo vele andere fabelen en deuntjes, die op ongekunstelde wijze heilzame wenken geven. „In de uitstekende boekjes van Goeverneur vindt gij versjes voor wichtjes van een jaar of drie, of vier of zes, bevattelijke en eenvoudige en toch volstrekt geen rijmpjes, maar inderdaad geestige poëzietjes, die ook de kinderkens

---

1) In „Verscheidenheden meest op letterkundig gebied" door Nicolaas Beets 1867, het opstel „Over Kinderboeken".
2) Zie Noot 4.
3) Zie Noot 4.
4) De Genestet, „Over Kinderpoëzie."
5) „Litterarische fantasieën" door Cd. Busken Huet. Nieuwe reeks, 4e deel „Kinderboeken."

aantrekken met zoete toovermacht en zeer geschikt zijn, om te vormen hun gehoor, hun smaak, hun oordeel, om zekeren toon aan hunne ziele te geven; melk der poëzie, die den aesthetischen mensch kan voeden en ontwikkelen" [1]). Inderdaad, de jeugd heeft in dien kinderdichter een goeverneur, die haar met een vroolijk lied inleidt „in de kennis en waardeering van eenvoudige maar blijvende idealen."

De besproken kinderpoëzie komt hoofdzakelijk voor in het „*Fabelboek*", dat de populaire versjes bevat, waarmede Goeverneur zijn goeden naam als kinderdichter vestigde: en in het „*Nieuw Fabelboek*", dat mede tal van lieve deuntjes en liedjes heeft opgenomen.

Ook als schrijver van school- en leesboeken maakte Goeverneur zich verdienstelijk. Hij leverde: „Kinderschat", een leesboekje voor jonge kinderen, 16e druk; benevens „Overal heen!", een reisje de wereld rond met de laarzen van den reuzeman; kleine Bijdragen tot bevordering van Natuur-, Land- en Volkenkennis, voor school en huis bijeenverzameld, met platen, 7e druk, 2 stukjes. Later nog: „De Heele Wereld Rond", een leesboek tot bevordering van Natuur-, Landen- en Volkenkennis, ten dienste der volksschool, 3e druk, 2 stukjes; „Daar was ereis —", sprookjes en vertelsels voor jonge kinderen met 6 gekleurde platen, 3e druk; „Bij Saartje", Nieuw Sprookjes- en vertelselboek voor jonge kinderen, met 6 gekleurde platen, 3e druk; „Vertelsels uit het Wonderland voor kinderen, klein en groot", met 6 gekleurde platen, 2e druk. „Nieuwe Vertelsels uit het Wonderland voor kinderen, klein en groot", met 6 gekleurde platen, 2e druk. „Zonder twijfel neemt onze Goeverneur onder de uitmuntende vertellers een hoogen, zoo niet den hoogsten rang in — altijd is hij onderhoudend, altijd prettig, oolijk en jolig — nooit vervalt hij in den saaien, gerekten, langdradigen of deftigen verhaaltrant" [2]). De uitgever van al deze werkjes, P. Noordhoff te Groningen, zorgde voor een goed uiterlijk en keurige plaatjes. Bij Hugo Suringar te Leeuwarden zag nog het licht: „Kinderleven", eene familiegeschiedenis voor kinderen, I. Karel en Marie, 3e druk, II. Reinoud en Lina, 2e druk, III. Lotje en hare kinderen, 2e druk; ieder deeltje met vier plaatjes.

Goeverneur overleed te Groningen op 19 Maart 1889. In de Provinciale Groninger courant werd aldus zijn overlijden gemeld: „Met een smartelijk gevoel worden ongetwijfeld velen in en buiten onze stad getroffen door 't, hoewel niet onverwacht, afsterven van den bij moeders en kinders zoo welbekenden, zoo hoog geschatten dichter J. J. A. Goeverneur, die heden avond aan verval van krachten bezweek na een pijnlijk lijden, dat hem sedert geruimen tijd aan 't ziekbed gekluisterd hield. Het ligt nog versch in het geheugen, dat hij onlangs 't voorrecht genoot, zijn 80sten verjaardag te mogen vieren en dat hem bij die gelegenheid uit alle oorden des vaderlands de ondubbelzinnigste

---

1) Zie Noot 4 op blz. 394.
2) Weekblad voor het jonge Nederland.

bewijzen van warme genegenheid en hooge waardeering toevloeiden, die den laten avond van zijn leven met menigen zonnestraal verhelderden."

Krommenie. A. VAN DER PLAATS.

Görlitz (P. K.) (1785—1861). Paulus Koenraad Görlitz was een der uitnemendste onderwijzers in de eerste helft der 19e eeuw; een recht practisch en toch wetenschappelijk man, kloek ijveraar voor ons nationaal onderwijs, dat hij in aard en wezen deed kennen. Naamgenoot zijns vaders, een onbemiddeld burger van Duitsche afkomst, werd hij 9 Januari 1785 te 's-Gravenhage geboren. Hij was de oudste van een elftal kinderen, waarvan vier achtereenvolgens aan de kinderziekte overleden; zoodat hij lang de eenige zoon mocht heeten. Verlangende voor het kantoor te worden opgeleid, zou hij, zoolang er nog geene gelegenheid tot plaatsing was, dienst doen als kweekeling op een school, ten einde het geleerde te onderhouden en uit te breiden. „Schoolmeester worden, neen dat nimmer!" was zijn uitroep [1]). En toch „na den eerst met grooten weerzin doorgestanen driejarigen proeftijd verklaarde hij van vroegere keuze af te zien, geen kantoor te verlangen, maar eenig en alleen schoolonderwijzer te willen worden." Toen was hij 17 jaar oud. Na een jaar op een kostschool te Geertruidenberg te hebben vertoefd, kwam hij op de bloeiende inrichting van den verdienstelijken schoolhouder S. J. van Moock te Delft, bij wien hij drie jaar werkzaam was. Nu eene zelfstandige betrekking zoekende, opende hij in Juli 1806 eene bijzondere school te Rotterdam, zonder tot eenigen onderwijzersrang te zijn bevorderd; zóo onkundig was hij toen nog met de bestaande schoolwetgeving. Spoedig evenwel werd hij „na afgelegd examen ten volle bevoegd verklaard tot het voortzetten der voorgenomen taak" [1]). Zijne school was de eerst erkende bijzondere school onder de wet van 3 April 1806. „In 1809 verklaarde de Rotterdamsche afdeeling der Maatschappij Tot Nut van 't Algemeen haar als eene departementale Fransche school en onder leiding van Görlitz ging zij voort haren gevestigden roem eene reeks van jaren te handhaven" [2]).

Volslagen vijand van alle oppervlakkigheid en tragen sleurgang onderzocht en beoordeelde hij alle methoden van onderwijs, in zijn tijd in zwang of in het licht komend, met een doorzicht en vrijmoedigheid, die zich om tijdelijke noch officiëele aanbeveling bekommerde. Vandaar zijne ernstige veroordeeling der Bell-Lankastersche schoolinrichting in zijne „Verhandeling over den omvang en de inrichting van het onderwijs in de openbare armenscholen" (1820), waarvoor hij eene zilveren medaille van 't Nut verwierf. Vandaar ook zijne bedenkingen omtrent de aanschouwingsmiddelen van Pestalozzi, kenbaar uit zijn „Practisch rekenboek voor de scholen", 3 stukjes (1826) en „De vernieuwde rekenkunst van W. Bartjes, vervangen door eene andere,

1) Levensberigt van Paulus Koenraad Görlitz door G. H. M Delprat, 1862.
2) J. W. Regt. Allereerste beginselen der practische Onderwijskunde, voornamelijk ten dienste van kweekeling-onderwijzers, 1863.

ingericht naar het nieuwe maten- en gewichtenstelsel" (1834). Behalve een paar Fransche schoolboekjes schreef hij eene „Verhandeling over de Naamvallen", „Opmerkingen, Bedenkingen en Vragen betreffende de Nederduitsche taal"; „Antwoorden op het vervolg der Opmerkingen, Bedenkingen en Vragen", een en ander opgenomen in het „Taalkundig Magazijn" van zijn ambtgenoot Dr. A. de Jager (deel I en III), alsmede eene „Verhandeling over de Leer der meetkundige evenredigheden in de rekenkunde", door deskundigen zeer geprezen. Met Van Driel gaf hij in 1816: „Gedachten over onderwerpen, het lager onderwijs betreffende", met L. Schlimmer in 1839 eene brochure over „De Belangrijkheid van Onderwijzersvereenigingen". Dit laatste geschrift verscheen in een tijd van gisting in de schoolwereld, toen D. Buddingh in den Haag en Th. van Swinderen te Groningen vereenigingen van onderwijzers in het leven riepen, waaruit later, in 1842, het Nederlandsch Onderwijzersgenootschap ontstond. Görlitz en zijne medestanders sloten zich aanvankelijk daarbij niet aan; zij stichtten in 1838 te Rotterdam de „Algemeene Onderwijzersvereeniging in het 8e schooldistrict van Zuid-Holland", waarbij al dadelijk 80 onderwijzers van den 2en rang uit het district zelf en 23 daar buiten toetraden; dat district was zeer uitgebreid: het bestond uit 20 gemeenten met een 100tal scholen. Op aansporing van Görlitz en met medewerking van anderen werd door genoemde Vereeniging een Tijd- of Vervolgschrift, onder den naam „Unie" uitgegeven en een voorbereidenden Cursus voor jeugdige onderwijzers opgericht. Uit dezen Cursus, waaraan Görlitz veertien jaren achtereen wekelijks belangeloos les gaf, is de Rotterdamsche Vorm- of Kweekschool voor aankomende onderwijzers geboren. In dien tijd was hij ook bij de vergelijkende examens in Zuid-Holland een onpartijdig, scherpzinnig en practisch examinator, de rechterhand van den geëerden schoolopziener Delprat.

Behalve de zilveren medaille voor de reeds genoemde bestrijding der Bell-Lankastersche schoolinrichting, ontving Görlitz er nog éen van 't Nut voor zijn prijsantwoord: „Over het vervloeien der aangeleerde kundigheden in de school en over de middelen om dit te voorkomen." Merkwaardig zijn ook twee redevoeringen: de eene in 1841 over: „Het nationaal Volksonderwijs in Nederland"; de tweede in 1850 over de vraag: „Bestaat er in Nederland behoefte aan eene engere aaneensluiting en vereeniging der onderwijzers? zoo ja, zal het Nederl. Onderw.-Genootschap die behoefte kunnen vervullen?" Hoe Görlitz dacht over de strekking van het onderwijs op de lagere school, blijkt uit zijne „Bedenkingen over de zedelijk-godsdienstige opleiding in de openbare scholen; een woord aan den Tijdgenoot", 1844; waarbij hij overtuigend optrad tegen de bestrijders van de gemengde school. „Hiermede won hij niet alleen de goedkeuring van mannen uit de schoolwereld, maar zelfs hooge autoriteiten en aanzienlijke personen schonken hem hunnen bijval en prezen zijne bezadigde en met klem volgehouden redevoeringen" [1]). Het duidelijkst komt die voorliefde voor de openbare

[1]) Zie Noot 2 op blz. 396.

school uit in zijn „Geschiedkundig Overzicht van het Lager onderwijs in Nederland", met goud bekroond en uitgegeven door de Maatschappij: „Tot Nut van 't Algemeen", 1849. Dat geschrift, eene beantwoording der prijsstoffe: „Eene welbewerkte geschied- en oordeelkundige vergelijking van den staat van het Lager onderwijs hier te lande, vóor en na de Schoolhervorming", werd met aarzeling begonnen en was toch een meesterstuk, zich kenmerkende door nauwkeurige zaakkennis, verrassende oorspronkelijkheid en kernachtige taal. Het is van blijvende waarde en zal „ten allen tijde als een merkwaardig gedenkteeken mogen gelden van den geest, den toestand en de wezenlijke behoeften van het lager onderwijs in Noord-Nederland in het midden der 19e eeuw" [1]).

Op 69-jarigen leeftijd begon hij nog de vertaling van den 9en druk van Niemeijer's „Grondbeginselen van de Opvoeding en het Onderwijs voor ouders, opvoeders en onderwijzers." „Hem was", zoo schreef hij in het voorbericht, „Niemeijer veertig jaren lang, een ervaren en getrouwe leidsman, die hem zelden liet alleen staan, nimmer deed verdwalen op den moeielijken, maar met omzichtigheid afgebakenden weg." Van 1799 tot 1810, dus in het eerste tijdperk van hervorming en ontwikkeling van ons volksonderwijs, hadden J. Teissedre l'Ange en H. Ewijk de eerste vertaling naar een vroegeren druk in 6 stukken ondernomen, waardoor zij de schoolverbetering krachtig in de hand werkten. De tweede vertaling, van Görlitz, kwam in 1854 en volgende jaren, in een tijd van spanning en strijd, „waarin de meest gezonde begrippen en beginselen van opvoeding en onderwijs beurtelings werden verworpen, verwrongen of weder aangenomen naar de wisselende inzichten en bedoelingen van Staats- en Kerkpartijen" [2]). Hij verrijkte het werk met oorspronkelijke bijvoegselen en aanmerkingen, die van zeldzame belezenheid blijk gaven: „zij bevatten een schat van opvoedkundige waarnemingen van uitstekende waarde voor scholen en huisgezinnen" [3]). Hij mocht de voltooiing van het werk niet beleven; de uitgave van het slot (156 blz.) geschiedde onder toezicht van zijn vriend en bewonderaar, den Schoolopziener S. Gille Heringa, te Schiedam 1863.

Hij overleed te Rotterdam op 16 November 1861 aan de gevolgen van een val op den laten avond, toen hij van zijne les aan jeugdige onderwijzers huiswaarts keerde. Hij was toen directeur en leeraar aan de reeds genoemde Kweek- of Vormschool, eene betrekking, waartoe hij nog op 72-jarigen leeftijd werd benoemd. Görlitz was lid van de Maatschappij der Nederl. letterkunde te Leiden, lid der Plaatselijke Schoolcommissie te Rotterdam en sedert 1856 Broeder van de Orde van den Nederlandschen Leeuw.

Krommenie. A. VAN DER PLAATS.

---

1) Zie Noot 2 op blz. 396.
2) P. K. Görlitz, Voorbericht der tweede Nederduitsche uitgave van Niemeijer's Grondbeginselen.
3) Zie Noot 2 op blz. 396.

Groote (Gerrit) (1340—1384). Deze naam is, volgens de onderzoekingen van prof. Acquoy, eene betere schrijfwijze voor de meer gebruikelijke *Geert Groote;* in het Latijn luidde hij *Gerardus Magnus.*

In de meest gebruikte leerboeken voor de geschiedenis van de opvoeding en het onderwijs vindt men eene voorstelling van Gerrit Groote en van de Broederschap des Gemeenen Levens, die niet meer in overeenstemming is met de nieuwste uitkomsten der historische critiek. Voornamelijk wat betreft den invloed, welke door die Broederschap zou zijn geoefend op het volksonderwijs, moet de gangbare voorstelling aan herziening worden onderworpen. Tot nog toe ontleenden de verschillende schrijvers over dit onderwerp hun gezag aan het voor zijn tijd zeer verdienstelijke werk van G. H. M. Delprat: Verslag van de Broederschap des Gemeenen Levens, 1e druk 1829; 2e druk 1856. Deze steunde op zijne beurt op Johannes Busch, die in 1464 een kroniek van het Windesheimer klooster uitgaf, waarin vele bijzonderheden omtrent het leven van Gerrit Groote voorkomen. Het is voornamelijk aan Dr. J. H. Gerretsen te danken, dat de historische betrouwbaarheid van Busch aan het wankelen is gebracht. In zijn proefschrift: *Florentius Radewijns* stelde hij het getuigenis van tijdgenooten van Gerardus Magnus tegenover de berichten, welke Busch, ongeveer 80 jaren na diens dood, in de wereld heeft gebracht. Twee Duitsche dissertatiën, aan de Leipziger universiteit verdedigd, door Ernst Möbius en Ernst Leitsmann, waren hem in 1886 en '87 daarin trouwens reeds voorgegaan. Het zal uit het vervolg blijken, dat de invloed der Broederschap op het onderwijs veel minder groot is geweest, dan men aanvankelijk meende en daarom deelen wij hier als opmerkelijke bijzonderheid mede, dat prof. Clarrisse reeds in 1831 in het Archief voor Kerkelijke Geschiedenis als zijne meening uitsprak, dat de invloed van de Broederschap des Gemeenen Levens op het onderwijs hier te lande „waarschijnlijk" zeer overschat is geworden.

Het spreekt van zelf, dat wij hier op die critiek niet nader kunnen ingaan. Wij bepalen ons tot een beknopt overzicht van wat de jongste onderzoekingen over dit onderwerp aan het licht hebben gebracht.

De veertiende en vijftiende eeuw, de laatste der Middeleeuwen, vormen een overgangstijdperk. Het leenstelsel begon zich allengs te verbrokkelen; de macht van den adel nam af en de burgerij werd zich van lieverlede hare kracht bewust. Die overgang voltrok zich nochtans niet zonder strijd. In de geschiedenis van ons vaderland zijn de partijschappen der Hoekschen en Kabeljauwschen, der Heekerens en Bronkhorsten, der Schieringers en Vetkoopers welbekend. De handel der Hanze-steden vermeerderde den rijkdom en de welvaart harer inwoners, maar wekte juist daardoor den naijver der edellieden. Ook op geestelijk gebied vertoonde zich gisting allerwege. De scholastieke theologie met haar haarkloovend woordgezift voldeed niet meer; de behoefte aan vrijer wetenschap en meer werkelijke kennis deed zich in steeds sterkere mate gevoelen. Daarbij was het kerkelijk leven tot het diepste peil gezonken. Van 1309—'78 was de pauselijke

zetel naar Avignon verplaatst en daardoor geheel onder den invloed der Fransche koningen gekomen. Onzekerheid omtrent het gezag werkte storend en verlammend op hoogere en lagere geestelijkheid. De kerkelijke ambten waren voor geld te koop. Treurig is het tafreel, dat door tijdgenooten omtrent het zedelijk leven van geestelijken en kloosterlingen wordt opgehangen. De huizen, die de gebeenten der heiligen herbergen, zegt Johannes Busch, zijn tot huizen der ontucht geworden, waar alle ondeugden welig tieren. Daarbij kwam de zwarte dood, de pest, uit Azië naar Europa over. In 1348 brak de ziekte voor het eerst in Duitschland uit en keerde er herhaaldelijk terug, waarbij telkenmale duizenden slachtoffers vielen. Diep was de indruk, door al deze rampen veroorzaakt. De flagellanten of geeselaars trokken in groote optochten door de Zuid-Nederlandsche gewesten, bedreven boete op de marktpleinen en in de kerken en riepen het volk tot bekeering en heiligmaking op[1]). Ook door uitgebreide Jodenvervolging meende men het kwaad te kunnen keeren. Men verwachtte den antichrist en den ondergang der wereld.

Ondertusschen werkten de tijdsomstandigheden op ernstige gemoederen met dieper gevolg. De *mystiek* en de *moderne devotie* trachtten de kerk *in* de kerk te hervormen. Beide richtingen zullen we leeren kennen in het leven van Gerrit Groote en in de Broederschap des Gemeenen Levens, tot welker beschrijving we thans overgaan.

Gerrit Groote werd 5 October 1340 te Deventer geboren als zoon van welgestelde burgers. Hij studeerde aan de Universiteit van Parijs met zooveel ijver, dat hij als wetenschappelijk man kon geacht worden geheel op de hoogte van zijn tijd te staan. Hij had de beste vooruitzichten, werd o. a. te Avignon door Paus Urbanus V welwillend ontvangen, kreeg de proven van twee kanunnikaten, te Utrecht en te Aken, en genoot een tijdlang volop de wereldsche voordeelen en geneugten van zijne positie. Doch door de vermaningen van zijn ouderen vriend Hendrik van Calcar, prior van het Karthuizerklooster te Munninkhuizen bij Arnhem, tot inkeer gebracht, deed hij afstand van al zijne kerkelijke inkomsten en van een gedeelte van zijn vermogen, doch behield zijn rang van kanunnik. Zoo leidde hij ongeveer 3 jaren lang van 1374—1377 te Deventer een teruggetrokken leven van vrijwillige armoede, grootendeels aan gebed en studie gewijd: want de studielust en de boeken hadden hem niet begeven. Met zijn vriend en geestverwant Johannes Cele, rector der school te Zwolle, bezocht hij vervolgens den „vader” der Middelnederlandsche mystiek, den hoogbejaarden Ruysbroek, prior van het klooster Groenendaal bij Brussel, en vertoefde daarna ongeveer twee jaren als gast in Munninkhuizen.

Aldus voorbereid trad hij in 1380 als rondreizend boetprediker op. De priesterwijding heeft hij nooit willen aanvaarden, maar om de

---

1) Paul Fredericq. *De secten der geeselaars en der dansers in de Nederlanden tijdens de 14e eeuw.* (Eene afbeelding van het bezoek te Doornik (1349) in Helmolt's *Weltgeschichte*, 7e deel).

bevoegdheid tot prediken te erlangen, liet hij zich te Utrecht tot diaken wijden. Te voren had hij (20 Sept. 1379) 't laatst gedeelte van zijn vermogen afgestaan ten behoeve van een tehuis voor ongehuwde vrouwen en weduwen, die zonder kloosterbelofte een deugdzaam en aan God gewijd leven wilden leiden. Dit is het zgn. Meester Geertshuis te Deventer.

Als boetprediker maakte Groote ongehoorden opgang. Hij predikte steeds in de landstaal, uitgezonderd enkele malen in kloosters in 't Latijn. Met geen andere bagage dan eene ton vol handschriften trok hij de gansche diocese Utrecht rond. Wij weten helaas zeer weinig van zijn persoon; maar dat hij een buitengewoon man moet geweest zijn, blijkt uit den diepen en blijvenden indruk, dien hij gemaakt heeft, zoodat hij zijn stempel heeft gedrukt op al zijne volgelingen en zelfs betrekkelijke toevalligheden, als zijne liefhebberij voor boeken, zich onder hen voortplantten; en dit springt te meer in 't oog, daar zijne geheele werkzaamheid slechts weinige jaren geduurd heeft. Zijn vrijmoedig optreden en zijn groote aanhang berokkenden hem spoedig vele vijanden, vooral onder de geestelijkheid: deze bewerkten den bisschop en in 1383 werd hem 't prediken verboden. Hij beriep zich op den paus, maar diens hulp kwam te laat; hij stierf reeds 20 Augustus 1384 te Deventer aan de pest.

Het door G. G. gewekte geestelijke réveil, de *moderna devotio*, vond in onderscheiden kringen, onder leeken zoowel als geestelijken, warme aanhangers. Deze personen traden noch uit hun stand noch uit hunne orde: zij werden eenvoudig „devoot". Maar het was slechts natuurlijk, dat zich in Deventer om Groote zelf een engere kring van „devoten" vormde. Volgens de ietwat verdacht uitziende overlevering zouden deze 12 in getal zijn geweest, waarvan één afvallig werd. Hoe dit zij, het staat vast, dat het allen „viri illuminati, viri eloquentes et literati"[1]) waren, en reeds dit ééne feit is voldoende, om de onhoudbaarheid van de gangbare door Johannes Busch in zijn Chronicon Windeshemense in de wereld gebrachte voorstelling te bewijzen, volgens welke de Broederschap ontstaan is uit jeugdige leerlingen der Deventersche kapittelscholen, aan wie Groote zich veel liet gelegen liggen, en die hij theologische werken liet overschrijven. Het feit zelf is waar en wij komen er straks op terug, maar met de stichting der Broederschap heeft het niets te maken (zie verder de weerlegging der legende „Busch" bij Dr. Gerretsen, pag. 35 v.v.).

Verreweg de voornaamste in dien kring van engere geestverwanten van G. G. was Florentius Radewijns, geboren 1350 te Leerdam. Hij had aan de nieuw gestichte Duitsche Universiteit te Praag den magistergraad gehaald en werd na zijn terugkeer door de prediking en den omgang van G. G. bekeerd (waarsch. 1380). Hij verruilde daarop de prebende, die hij te Utrecht bezat, met eene vicarieplaats aan de Lebuinuskerk te Deventer en nu werd zijn vicariehuis de verzamelplaats van bovengenoemden kring van engere geestverwanten, en enkele

[1]) d. i. verlichte, welsprekende en geleerde mannen.

van dezen kwamen zelfs bij hem inwonen. Na Groote's dood dwongen de omstandigheden, niet het minst de zich openbarende vijandelijke gezindheid in de burgerij, de dertien, om zich nog nauwer aaneen te sluiten, en hun natuurlijk vereenigingspunt (althans te Deventer; over Zwolle, zie hieronder) was Florentius, die door G. zelf op zijn sterfbed als zijn opvolger was aangewezen, tot zijn opvolger evenwel niet als rector van een niet bestaand fraterhuis, maar als leider der geheele „moderne devotie". Bovendien echter had G. zijne boekerij aan 't vicariehuis vermaakt en bepaald, dat drie mannen daarover 't opzicht zouden voeren. Dit vormde dus ook een gemeenschappelijken band en een tijd lang is de zorg voor G's boekerij de eenige officiëele werkzaamheid der broederschap geweest (Gerretsen, 64). De eerste vrucht dezer aaneensluiting was echter niet de stichting van een fraterhuis, maar . . . . van het klooster te Windesheim (1387). Dit lag geheel in de lijn der moderne devotie en ook G. G. zelf had reeds daarop aangedrongen. Haar einddoel toch was wel degelijk de *vita contemplativa*, het ontvluchten der wereld, het „stervend leven", zooals zij zelf het noemden. Maar, gelijk wij reeds opgemerkt hebben, in G. G. zelf hadden twee stroomingen beurtelings de overhand. Hoe zou men ook zielen redden *van* de wereld, wanneer men niet *in* de wereld bleef? Daarom gingen niet alle broeders in het klooster, maar sommigen getroostten zich het offer, om het reddingswerk van G. G. te blijven voortzetten, o. a. Florentius. Het is deze omstandigheid, die de broederschap bewaard heeft voor 't lot van andere soortgelijke geestelijke vereenigingen, uit dien tijd: allen vervielen vroeg of laat weder tot den kloosterstaat. En ook de devoten bleven hunne kloosters als hun eigenlijk bestemmingsoord beschouwen; hunne prediking en hunne bemoeiingen met de jeugd hadden voor een niet gering deel ten doel, den kloosters nieuwelingen toe te voeren. De band tusschen de Windesheimer kloosters en de fraterhuizen bleef dan ook altijd zeer innig: de eersten gaan ons verder niet aan; slechts ter loops herinneren wij er aan, hoe deze zijde van de door G. G. gewekte beweging hare volmaaktste uitdrukking vond in den beroemden Thomas à Kempis, den schrijver van de Imitatio Christi, maar ook van „vitae", levensbeschrijvingen der oudste broeders en van het Chronicon montis S. Agnetae, het Agnietenklooster bij Zwolle.

Alvorens de geschiedenis te vervolgen, willen wij met enkele trekken trachten de geestesrichting te kenschetsen, waardoor zich de Broederschap en de door haar gestichte Windesheimer kloostervereeniging onderscheidde. Men mag haar *vroomheid* noemen, maar die vroomheid was van mystiek doortrokken. „Men sprak van te rusten in de wonden van onzen lieven Heer, van geheel verzonken te zijn in het lijden van Jezus, van overstort te wezen met het heete, dierbare bloed van Christus, van ingekeerd te zijn tot onzen Heer, van vereenigd te wezen met Hem, ontrukt, ja verslonden in Hem en dergelijke meer. Men offerde zich zelven, eigen ondeugden en gebreken, eigen hart en leven, eigen gedachten, woorden en daden, eigen verstand, gevoel en wil, in één woord alles, wat men was en had en deed, aan God."

(Acquoy II, 305). Die vroomheid uitte zich dikwijls op zeer zonderlinge wijze. Van eene zuster in het klooster te Diepenveen wordt verhaald, dat zij meermalen in het koor zoo diep lag nedergestrekt en ineengedoken, dat het was, alsof zij onzen lieven Heer in den schoot wilde kruipen, terwijl van verschillende broeders gemeld wordt, dat zij dikwijls, of zelfs in den regel met oogen en handen ten hemel liepen. Van eene mater te Diepenveen lezen we, dat ze zelden van de biecht opstond, of het biechtvenster was zoo nat van tranen, alsof het met water begoten was. Deze zenuwachtige spanning sloeg meermalen tot extase en tot visionnaire toestanden over. Er waren er, die rechtsstreeks met God en de heilige engelen spraken en in het vaste geloof leefden, dat deze werkelijk tegenwoordig waren.

Bij die vroomheid voegde zich eene sterke mate van wereldverachting. Vooral voor de eerste broeders was en bleef het klooster het ideaal, dat sommigen alleen daarom niet nastreefden, om anderen des te beter te kunnen leiden op het pad der devotie, der „innigheid", zooals men het in de landstaal noemde. Maar alle zinnelijke genietingen werden uit den booze geacht. Eene harde ascese legde men zichzelven op. Men kleedde zich zoo slecht mogelijk, om door die „snoode" kleedij een bewijs te geven, dat men het aardsche was afgestorven. De voeding was sober, dikwijls schraal. Twee broeders lieten zelfs ongemerkt de spijzen aan zich voorbijgaan, zoodat zij tot waanzin vervielen. Ootmoed en nederigheid werden dikwijls ook in het bespottelijke gedreven. Een der eerste broeders hakkelde opzettelijk bij het voorlezen, om daardoor dikwijls eene berisping te kunnen ontvangen. Verder werd de vrouw als de grootste verzoeking tot zondigen beschouwd. Florentius beval, de vrouwen te ontvluchten en zich wel te wachten, haar in het gezicht te zien en Groote getuigde: ik zou mijne ooren willen dichtstoppen, om hare stem niet te hooren.

Vele van dergelijke getuigenissen van ziekelijke vroomheid zouden nog zijn aan te halen; de hier achter te noemen litteratuur is er vol van, maar men zou niettemin hoogst onbillijk oordeelen, indien men uit afkeer van die overdrijving zou willen ontkennen, dat er eene gezonde kern van waarachtige vroomheid in de Broederschap is te vinden geweest. Telkens als de pestziekte heerschte, waren de broeders als ziekenverplegers met veronachtzaming van eigen leven op hun post en de invloed, dien zij door hunne prediking en ook door hunne in de landstaal geschreven stichtelijke boekjes geoefend hebben, moet zeer groot zijn geweest. Liefelijk is het beeld, dat Dr. Gerretsen van Florentius' persoonlijkheid schetst en van vele andere Broeders geeft het meer uitvoerige werk van Acquoy eveneens een hoogst loffelijk getuigenis. In een tijd van groote zedenverwildering hebben zij het ideaal van een rein en heilig leven hoog gehouden en voor dat ideaal eerbied afgedwongen.

Keeren wij thans naar Deventer terug. Hier had Florentius, toen 't vicariehuis te klein werd, een nabijliggend pand in erfpacht genomen. Dit pand werd in 1391 door goedwillige beschikking van vrouwe

Zwedera van Runen verruild tegen een pand in de Pontsteeg, waarin zij met eenige devote zusteren woonde. In de nog bestaande ruilingsoorkonde staat, dat de bewoners van dit huis alle menschen, die God wilden dienen, met raad en daad moesten bijstaan. Om dit te kunnen blijven doen werd hun, zoolang zij op dit erf woonden, verboden ooit eenige kloosterorde aan te nemen. Florentius liet eerst de beide huizen die op 't erf stonden, verbouwen en ziedaar nu het eerste „fraterhuis" gereed, het „Meester Florenzhuis". Toch ontbrak ook nu nog elke vaste organisatie; doch uit een oorkonde van 1396 blijkt, dat zij inmiddels tot stand was gekomen. Daarbij was ook Florentius tot „rector" gekozen, doch niet, zonder dat een ernstige tegencandidaat had moeten overwonnen worden.

In dit alles is geen spoor van bemoeiingen met de jeugd of met „het volksonderwijs" te ontdekken. In de oorkonde van 1396 figureert de Deventersche inrichting geheel als voorportaal van het klooster te Windesheim [1]). De meest in het oog vallende karaktertrek van de nieuwe vereeniging was echter het gemeenschappelijk leven *extra religionem*, d. i. zonder klooster- of monnikgelofte. (De broederschap vormde dus wat men sinds 't concilie van Trente een *congregatie* noemt). Vandaar de naam, dien men hun gaf: fratres vitae communis, Broeders des Gemeenen Levens. Daarnaast evenwel waren vele andere namen in gebruik, als fratres devoti, bonae voluntatis, modernae devotionis; of, naar hunne geliefdkoosde patronen: Hieronymianen of Gregorianen, Michaëlis- of Maartenbroeders, broeders der apostelen; ook collatie-broeders naar de *collaties*, de godsdienstige bijeenkomsten, die zij iederen avond plachten te houden, of cucullati (Gogel- of Kugelherren), naar hunne hoofdbedekking, eindelijk ook fratres scholares.

Dus is het ten slotte toch wel waar, dat de broeders bijzonder veel werk maakten van de opvoeding der jeugd? Ja en neen. Onder hen leefden met zeldzame trouw de tradities van G. G. voort. Had deze in de volkstaal gepredikt, zoo deden zij; G. G. was altijd een boekenliefhebber geweest, en die liefhebberij bleef leven onder de broeders, die, daar zij in bewuste oppositie tegen de bedelorden, het brood met eerlijken handenarbeid wilden verdienen, zich bij voorkeur toelegden op 't afschrijven en sedert de uitvinding der boekdrukkunst, ook op het drukken van boeken; vandaar hun naam fratres de penna. G. was in zijn hart een geleerde gebleven, al heeft hij ook op 't laatst van zijn leven zijne volgelingen met zeker fanatisme tegen de profane studiën gewaarschuwd: in de broederschap heeft altijd naast den geest der vroomheid een zekere geest van wetenschappelijkheid geheerscht. Eindelijk had G. G. zich veel gelegen laten liggen aan scholieren van de Deventersche kapittelschool, vooral aan dezulken, die elders thuis hoorden. Florentius en de zijnen gingen daarmede voort. Om jonge scholieren voor verleidingen te bewaren, en zoo mogelijk voor de devotie en het kloosterleven te winnen, namen zij hen, voor zoover er plaats

---

[1]) Later is het herhaaldelijk voorgekomen, dat een fraterhuis in een Windesheimer- of ordeklooster veranderd werd, zoo te Hoorn, Ootmarsum, Luik.

was, in het fraterhuis op, of brachten hen bij geestverwanten onder dak. Maar zij dachten er niet aan, hen van school te nemen, nog veel minder hen zelf te onderwijzen, allerminst om zelf scholen op te richten; hun bemoeiingen met hen waren van zuiver godsdienstig-zedelijken aard. De meening dat Florentius rector van de kapittelschool te Deventer is geweest, berust op een misverstand, ontsproten eensdeels uit den titel „rector", dien hij als bestuurder van het fraterhuis droeg, anderdeels uit verwarring met een rector dier school, die Florentius Rodoginus heette. Evenzoo deed een ander intieme vriend van G. G., Hendrik Foppenszoon van Gouda, te Zwolle. Hij kocht daar een huis, waarin hij, „scolasticos devotos" van de stadsschool opnam. Dit geschiedde nog bij 't leven van G. G. en is het eerste voorbeeld van een convict, wij zouden zeggen kostschool, expresselijk voor dat doel opgericht. Later bezaten de broeders op verscheiden plaatsen zulke kosthuizen, afgescheiden van de fraterhuizen, en door een „procurator" bestuurd.

Deze bemoeiingen der broeders met de studeerende jongelingschap waren voor de broederschap zelf van hooge beteekenis, in zooverre dezen meer dan iets anders, zooals b.v. Gerretsen opmerkt, den band met de „wereld" onderhielden, die hen belette, geheel in eene kloosterorde op te gaan. Maar voor het onderwijs zelf was iets anders van veel meer belang, nl. de persoonlijke betrekkingen van G. G. tot de rectoren der scholen te Deventer en te Zwolle.

Daarbij moeten wij ons wel voor den geest stellen, dat de grenzen, die den kring der devoten naar buiten afscheidden, nergens waren aan te geven. In de fraterhuizen leefden geestelijken en leeken broederlijk te zamen, maar ook daarbuiten bevonden zich velen, die van ganscher harte met de beginselen der Broeders instemden en hun streven op alle mogelijke wijze bevorderden. En daaronder namen nu juist in den eersten tijd de rectoren te Deventer en te Zwolle eene eerste plaats in. Zoo was G. zeer bevriend met rector Vroede te Deventer (1378—1381) met rector Werner Keynkamp te Kampen e. a., Florentius met rector Johannus Boheme of Boom te Deventer. Maar vooral van groote beteekenis voor het vervolg was de innige vriendschap, die G. met den rector te Zwolle verbond. Want deze, Johannes Cele, was een echte schoolman, een hervormer van het onderwijs, de eigenlijke vader van het moderne gymnasium. Maar 't was G. die hem, toen hij met miskenning van zijne innerlijke roeping in 't klooster wilde gaan, daarvan weerhield en niet onwaarschijnlijk is Schoengen's[1]) vermoeden, dat hij bij zijne benoeming de hand in 't spel heeft gehad. Ook deze traditie plantte zich voort; wel vindt men nu en dan broeders, die onderwijs geven, en later ook wel scholen, die zoo onmiddellijk onder 't toezicht der broeders stonden, dat men ze Hieronymusscholen noemde, maar de regel is, dat de rector of een der leeraren een persoonlijke vriend en geestverwant der broeders is. En natuurlijk.

---

1) Zie in de litteratuur-opgave achter dit artikel

wanneer zij in eene stad veel aanhang hadden of ook maar enkele invloedrijke vrienden, zal het hun in vele gevallen gelukt zijn, hunne mannen tot schoolhoofden benoemd te krijgen. Omgekeerd wisten de stedelijke regeeringen den goeden invloed te waardeeren, dien zij door hunne convicten en hunne collaties op de scholieren uitoefenden, weshalve de broeders naar vele plaatsen ontboden werden. En daar nu eensdeels de bloei eener school in dien tijd nog in gansch andere mate van de persoonlijkheid van den rector afhankelijk was dan heden ten dage zelfs bij eene particuliere kostschool het geval is, anderdeels de liederlijkheid, losbandigheid en het vagabondage der scholieren, die voor 't overgrootste gedeelte ver van huis hun onderricht moesten zoeken, een kanker was van 't middeleeuwsche schoolwezen, zoo is het begrijpelijk, dat de invloed der broeders op het schoolwezen, hoezeer dan ook slechts een zijdelingsche en middellijke, toch even groot als zegenrijk is geweest, vooral in aanmerking genomen hare snelle uitbreiding over geheel Nederland, België en Duitschland.

Intusschen moet nog op eene andere omstandigheid de aandacht gevestigd worden. Oorspronkelijk was het streven der Broederschap — zooals wij gezien hebben — zoo goed als uitsluitend op dieper godsvrucht en grootere reinheid van zeden gericht; tegen het einde der vijftiende eeuw brak echter eene nieuwe richting zich baan: het humanisme. Deze richting stond beslist vijandig tegenover het „schouwende" leven der moderne devotie en tot in de zestiende eeuw treft men Broeders aan, die zich met kracht tegen de vrijere opvatting van het humanisme verzetten en alle „wereldsche" geleerdheid diep verachtten. Toch zijn ook in de broederschap de voorbeelden niet zeldzaam, dat men aan den nieuwen tijdgeest toegaf en de Latijnsche, zelfs hier en daar de Grieksche klassieken naast de werken der Kerkvaders bestudeerde. Dat deze geest ook de scholen binnendrong laat zich begrijpen. Ongeveer 1480 heropende de beroemde Alexander Hegius te Deventer de Latijnsche school, die blijkbaar door het heerschen der pestziekte eenige jaren gesloten was geweest. Hij zelf was niet aan de Broederschap aangesloten; wel echter de meest bekende onder zijne leeraars, Johannes Synthen. Deze inrichting geraakte tot grooten bloei en telde somwijlen meer dan 2000 leerlingen. Erasmus heeft er een paar jaar doorgebracht. Wel was diens oordeel over het daar genoten onderwijs bij lange na niet gunstig, maar er zijn tal van bewijzen voorhanden, dat de profane wetenschap in het vervolg van tijd toch ijverig beoefend werd. Zoo ontstonden ook te 's-Hertogenbosch, Utrecht, Nijmegen, Luik en Gent zoogenaamde Hieronymus-scholen, die òf onder bepaalde leiding der Broederschap stonden, òf althans door de daaraan als onderwijzers verbonden broeders in sterke mate haren invloed ondervonden. In Maagdenburg, Kulm en Rostock hebben de broeders zich ook met het gewone volksonderwijs ingelaten [1]).

Toen de Kerkhervorming in de Germaansche landen vasten voet

---

[1]) Een meer uitvoerig overzicht van de geschiedenis der latere Hieronymusscholen vindt men in het artikel *Hervorming*.

verkreeg, was het met den roem der Broederschap gedaan. De Broeders bleven aan de Kerk getrouw en werden welhaast door het protestantisme overvleugeld. In de katholieke landen werd hunne paedagogische werkzaamheid door de orde der Jezuieten overgenomen.

Eigenaardig is de plaats, die aan de Broeders des Gemeenen Levens in de geschiedenis der opvoedkunde toekomt. De opvatting, alsof zij in duistere en barbaarsche tijden verlichting en beschaving zouden hebben verbreid, moet als onhistorisch afgewezen worden. Zij staan met beide beenen in de middeleeuwen en behooren haar geheel toe. Toch hebben zij, binnen beperkte grenzen, maar met groote kracht en toewijding, een nieuwen tijd en een nieuw leven voorbereid [1]).

Litteratuur. Van de nieuwere werken over dit onderwerp noemen we: Dr. J. G. R. Acquoy, *Het klooster te Windesheim en zijn invloed*, 3 dln. Utrecht 1875—1880. Dr. J. H. Gerretsen, *Florentius Radewijns* Diss. Nijmegen 1891. Dr. G. H. J. W. J. Geesink, *Gerard Zerbolt van Zutfen*. Diss. Amsterdam 1879. Ernst Leitsmann, *Ueberblick über die Geschichte und Darstellung der pädagogischen Wirksamkeit der Brüder des gemeinsamen Lebens*. Diss. Leipzig 1886. Ernst Möbius. *Beiträge zur Charakteristik der Brüder des gemeinsamen Lebens*. Diss. Leipzig 1887. Dr. Emil Schoengen, *Die Schule von Zwolle*.

H.

Handenarbeid. Of deze naam van het nieuwste leervak, hetwelk met of zonder officiëele erkenning in de meeste beschaafde landen zijn intrede in de school heeft gedaan, wel de juiste aanduiding is van hetgeen men er onder verstaat, wordt door vele voorstanders betwijfeld. Ja, er worden er zelfs gevonden, die de vraag gesteld hebben, of er eigenlijk wel sprake kan zijn van een *leervak* en er niet eerder gedacht moet worden aan een *beginsel*, bestemd om na langeren of korteren tijd ons geheele onderwijs te doordringen.

Hoe dit zij, niemand zal van oordeel zijn, dat in den naam *handenarbeid* het eigenaardige kenmerk der zaak volkomen ligt opgesloten. Immers wil men met handenarbeid aanduiden, dat het hier een schoolbezigheid geldt, die, in tegenstelling met het lezen, het hoofdrekenen, het leeren van lessen enz. bij welke alle de hand vrij werkeloos is, de hulp van dit lichaamsdeel behoeft, dan zou men ook het schrijven, het teekenen, maar vooral de handwerken voor meisjes en vele Fröbelsche

1) Een goed deel van dit artikel danken wij aan de bereidwillige voorlichting en medewerking van Dr. J. H. Gunning Wzn.

spelen tot den handenarbeid moeten rekenen, al bleef dan zelfs nog de vraag bestaan, of inderdaad de naam handenarbeid gelukkig gekozen is, daar bij al die bezigheden, gevoegd bij die, waartoe het nieuwe leervak aanleiding geeft, toch ook de geest ter dege werkzaam is, zijnde de hand immers als altijd het werktuig van den geest.

Met het oog op het bovenstaande behoeft het dan ook niet te verwonderen, dat het met het doopen van den zuigeling onder de leervakken zoo grif niet gegaan is, als men oogenschijnlijk wel zou meenen, dat het geval is geweest.

Werd het nieuwe leervak hier te lande het eerst bekend onder den naam „*huisvlijt*" (van het Deensche *Husflid* of het Duitsche *Hausfleisz*), toen men beter inzicht had gekregen in de ware beteekenis daarvan, werd dit woord spoedig vervangen door *handenarbeid*, al bleven vele scholen voor handenarbeid langen tijd daarna, ja zelfs tot op den huidigen dag, zich „huisvlijtscholen" noemen. — Dit laatste geschiedde zeker wel hier gemakshalve, was misschien elders een kwestie van smaak.- Immers huisvlijtschool, huisvlijtonderwijs klinkt beter dan handenarbeidsonderwijs, handenarbeidsscholen.

Dat men ook in andere landen niet beter geslaagd is, wat den naam betreft, bewijst de geschiedenis. In Zweden noemt men den handenarbeid *slöjd* (spreek uit: *sluit*), ook geen gelukkige naam [1]). Deze is later door Denemarken overgenomen en wordt ook hier vaak gehoord. Wij Nederlanders schijnen met ons „h a n d e n a r b e i d" zelfs nog niet eens zoo'n slecht figuur te hebben gemaakt. In België zette men ten minste den door ons gevonden naam om in *travail manuel*, welk voorbeeld ook door Fankrijk gevolgd werd. — De Engelschen noemden hem *Manual training*, misschien in navolging van de Duitschers, die ook eerst van *Hausfleisz* spraken, doch spoedig dien naam lieten varen om langen tijd *Handfertigkeitsunterricht* te gebruiken en nu reeds sedert geruimen tijd alleen zich te bedienen van *Knabenhandarbeit*. Deze laatste naam is zeker uitgedacht om propaganda te maken voor het denkbeeld, dat ook jongens behoefte hebben aan een bezigheid, waar die voor meisjes reeds lang het burgerrecht heeft verkregen en door hen *Weibliche Handarbeit* is genoemd. — Zoo zouden wij ook kunnen spreken van *handwerken voor jongens*, indien niet het onderwijs in handenarbeid vooral in de eerste leerjaren zoowel aan meisjes als aan jongens verstrekt werd en eigenlijk toch iets anders bedoelt. Hoe het zij, de naamskwestie kan verder buiten beschouwing blijven, te meer omdat het woord handenarbeid ook hier te lande niet langer, in het algemeen ten minste niet aanleiding geeft tot misverstand, dan ook reeds sedert ruim 20 jaren gebruikt wordt en dus 't burgerrecht verkregen heeft.

---

[1]) De Zweden verstaan, lang vóór de beweging van den handenarbeid ook daar te lande zich openbaarde, door slöjd een bezigheid in huis, die zonder het karakter van eigenlijk gezegde huisindustrie aan te nemen, zich hoofdzakelijk bepaalt tot het vervaardigen van allerlei huisraad, werktuigen in keuken, stal of schuur.

Belangrijker is de vraag: Wat moet men door den handenarbeid verstaan, m. a. w. wat is zijn doel en strekking?

En wie nu denkt, dat het zelfs voor een voorstander en beoefenaar een gemakkelijke taak is, hierop een antwoord te geven, vergist zich.

Immers meer dan ten opzichte van den toe te kennen naam is er verschil van gevoelen onder de voorstanders omtrent de beteekenis van de nieuwe zaak.

Bij nieuwe leervakken ziet men dat meer. Eerst wanneer deze den toets der praktijk hebben doorstaan — en daar gaan soms jaren over heen — dan begint er meer stabiliteit in de meeningen te komen. Dan ontstaat er een algemeene, alles beheerschende opinie. Zoover heeft men het ten opzichte van den handenarbeid nog niet gebracht. Nog op betrekkelijk weinige scholen ingevoerd, is het getal beoefenaars ook hier te lande nog vrij gering. Vele omstandigheden beletten dikwijls zijn invoering. Eerst wanneer hierin door officiëele erkenning en invoering van wege den Staat verandering komt, is men op weg om tot meer eenheid in opvatting omtrent doel en strekking te geraken.

Dit ontslaat echter niet van de taak, om een antwoord te geven op de vraag: Wat kan wel de oorzaak zijn van het verschil in meening omtrent de beteekenis van den handenarbeid? Dit antwoord is evenwel gemakkelijker te geven dan men misschien vermoedt. Het ligt opgesloten in het antwoord op een andere vraag. Ze is deze: Wat deed de beweging voor handenarbeid ontstaan?

En dan zal het wel bij niemand tegenspraak verwekken, wanneer men zegt: De tegenwoordige inrichting van het onderwijs, het lagere incluis, kon op den duur niet iedereen bevredigen.

Men vond dit niet voldoende, niet alzijdig genoeg. De beweging voor handenarbeid heeft, wat betreft haar ontstaan, denzelfden grond als die, welke het teekenen en de gymnastiek deed geboren worden. Waar nu de minder voldanen niet altijd overeenkomen in de juiste omschrijving van wat zij wenschen gewijzigd te zien in onze instituten van onderwijs, daar is het begrijpelijk, dat ook de wegen uiteenloopen, die ieder voor zich denkt te moeten volgen, om tot verbetering te komen.

Zoo worden er gevonden, die de schoolopvoeding wat meer zorg wenschen te doen besteden aan den lichamelijken welstand van het kind. Zeker, dankbaar juichen zij het toe, dat gymnastiek en vrije en ordeoefeningen vrij algemeen beoefend worden, dat meer tijd besteed wordt aan het vrije spel, maar ze bejammeren het toch, dat in weerwil daarvan onze kinderen nog gedurende gansche schooltijden in dezelfde lichaamshouding aan de schoolbank gekluisterd zijn, ze betreuren het, dat de schoolwerkzaamheid nog te weinig afwisseling biedt. Hun onvoldaanheid berust dus op hygiënische gronden. Er zijn er ook, die de wijze, waarop de verstandsontwikkeling plaats grijpt, niet onvoorwaardelijk goedkeuren, die, in den geest van de meest eminente paedagogen, bij het onderwijs wat meer van het concrete wenschen uitgegaan te zien, wat minder terrein aan het abstracte willen laten, lieden, die bovenal zijn voor oefening in het waarnemen. — Dat zijn de paedagogische malcontenten.

En dan worden er nog gevonden, die zeggen, dat de school, zooals die nu is ingericht, niet genoeg rekening houdt met de eischen van het practische leven. — Dit vraagt menschen, die niet alleen wat weten, maar die ook wat kunnen. Voor het eerste zorgt de school misschien genoeg, voor het laatste veel te weinig.

Bepaalt men zich nu slechts tot deze categorieën van minder voldanen, dan wordt het begrijpelijk, dat het uiteenloopende hunner wenschen moet leiden tot de bestaande verscheidenheid van inzichten omtrent de beteekenis van den handenarbeid in de toepassing daarvan bij de opvoeding.

Nu gaat het echter niet aan in een kort overzicht als dit al die verschillende meeningen nader te ontleden en toe te lichten. Gelukkig behoeft dit ook niet, want verreweg de meeste voorstanders van den handenarbeid komen hierin met elkander overeen:

1⁰ *Dat de handenarbeid aanleiding geeft tot alzijdige oefening van de hand.* Hij vermeerdert de reeks vaardigheden, die het leven eischt en draagt daardoor bij tot bereiking van het ideaal: alzijdige vorming, harmonische ontwikkeling.

2⁰ *Dat hij zinnen en zintuigen oefent*, waardoor het waarnemingsvermogen wordt versterkt. Zonder de geschiktheid tot goed waarnemen ontstaat nu eenmaal geen grondige kennis.

3⁰ *Dat hij om verschillende redenen de gezondheid van het kind bevordert*, een middel biedt tegen de eenzijdige lichaamshouding, die het kind op de schoolbank moet aannemen.

4⁰. *Dat hij de zucht tot bezigheid van het kind in natuurlijke richting leidt*, diens zin voor vorm en kleur ontwikkelt enz.

Hoewel de korte vermelding van deze eigenschappen, die men den handenarbeid toekent, het doel daarvan vrij volledig omschrijft, mag toch in een overzicht als dit een kleine toelichting of aanvulling op sommige niet ontbreken.

Reeds vele bekende, oudere opvoedkundigen wezen er op, dat de oefening van de hand in een goed systeem van opvoeding niet mag ontbreken. — Zoo zegt Herbart ergens: „Mit den bekannten Werk„zeugen des Tischlers sollte jeder heranwachsende Knabe und Jüngling „umgehen lernen ebensowohl als mit Linial und Zirkel. Mechanische „Fertigkeiten würden oft nützlicher sein als Turnübungen. Jene dienen „dem Geiste, diese dem Leibe.” „Jeder Mensch soll seine Hände ge„brauchen lernen. Die Hand hat ihren Ehrenplatz neben der Sprache, „um den Menschen über die Tierheit zu erheben”. In zijn „Psychologie als Wissenschaft” vergelijkt hij den toestand der ledematen van den jongen mensch met die van het jonge dier en komt hij tot deze conclusie: „Deshalb bleibt der Vorstellingskreis des Tieres schon in „seinen allerersten Anfängen hinter dem menschlichen zurück.” — Dan herinnert hij, hoe de hand uit iedere stof een dienaar van den wil maakt, hoe de mensch werktuigen vervaardigt, met behulp waarvan hij weer nieuwe voorwerpen het aanzijn geeft. Op deze wijze worden tal van aanschouwingen gedaan en ervaringen verkregen, die den gedachtenschat verrijken. De bekende hygiënist Otto Janke zegt

ergens: „Het zou een nimmer te herstellen fout zijn, een misdaad tegenover de menschheid als men de hand, het orgaan der organen, „door geheele verwaarloozing of door uitoefening van eenzijdigen of „onnutten arbeid in haar ontwikkeling aan kracht en vaardigheid wilde tegenhouden.” Welnu, als dit zoo is, dan rust op het tegenwoordige geslacht de plicht, dit orgaan, hetwelk er zooveel toe heeft bijgedragen om de menschheid tot ontwikkeling te brengen en dat zij langs den weg der erfelijkheid in zoo hooge mate geschikt tot arbeid heeft ontvangen, tot altijd grootere vaardigheid op te voeren.

Wanneer nu sommige tegenstanders van den handenarbeid wijzen op het teekenen en het schrijven als reeds in gebruik zijnde middelen om de hand te oefenen, dan antwoorden de voorstanders, dat deze in dit opzicht ten eenen male onvoldoende zijn. — Wel wordt bij het teekenen en het schrijven de hand tot werkzaamheid geprikkeld, maar deze is vrij eenzijdig en bepaalt zich tot enkele weinige richtingen. Als handvaardigheidsoefeningen zijn ze dus onvoldoende. Gymnastiek en spel beoogen de ontwikkeling der spieren van armen, beenen, van den romp, bij den handenarbeid komt vooral slechts die der fijnere spiergroepen van vinger en hand tot haar recht.

De meeste menschen hebben in het latere leven noodig, dat hun hand veelzijdig is geoefend. — Hoe beter dit is geschied in de jeugd, hoe geschikter zij zijn voor de meeste maatschappelijke betrekkingen.

Maar de handenarbeid kan ook een krachtig middel zijn tot algemeene oefening der zinnen en zintuigen. Sedert eeuwen geldt de waarheid van de stelling: Niets wordt in den geest opgenomen, wat niet eerst in de zinnen is geweest. — Oefening der zinnen en zintuigen moet dus noodzakelijk den geest rijker van inhoud maken.

Aan Pestalozzi hebben wij het te danken, dat de waarde van het aanschouwelijk onderwijs algemeen wordt erkend, dat er zelfs een nieuw vak: het aanschouwingsonderwijs, is ontstaan. Welnu, het is een niet te loochenen feit, dat deze aanschouwing in vele gevallen intenser, krachtiger, vollediger wordt, als men het kind in de gelegenheid stelt, enkele voorwerpen in de eene of andere grondstof te vervaardigen.

Onder de reeks voorstellingen, tot welker verkrijging de aanschouwing aanleiding geeft, staan bovenaan die, welke op den vorm en samenstelling der dingen betrekking hebben. — Het zijn deze vooral, welke door een reproductie van het aanschouwde voorwerp helderder, levendiger bewust worden. — Immers de reproductie dwingt tot een zekere analyse in het beschouwen, terwijl geen enkele eigenschap op deze wijze aan de opmerkzaamheid ontsnapt. En wanneer het nu daarbij al waar is, dat niet alles wat moet worden aanschouwd, kan worden nagemaakt, in de beperking, waartoe men verplicht is, ligt geen reden om althans de voornaamste, de eenvoudigste vormen niet na te bootsen. — Moet men zich ook niet beperken bij het schriftelijk uitdrukken der gedachten; kan men alles, wat men de kinderen wil laten zien, ook laten nateekenen?

Inderdaad tot de trits: — het woord — het schrift — de teekening, waaruit de meerdere of mindere rijkdom van den geest moet blijken, behoort, gelijk ook Fröbel bedoelt, het product van den arbeid in de eene of andere grondstof.

Men vergete daarbij niet, dat op deze wijze enkele bewegingszenuwen, die van de hersenen naar de spieren voeren, daardoor meer alzijdig worden geoefend. Iedere arbeid van dien aard is evenals het gymnastische spel een zenuwoefening van goed gehalte.

Gaan wij na deze korte ineenzetting van de gronden, waarop het onderwijs in handenarbeid rust, eens na, hoe men denkt over den te volgen weg bij de practische toepassing der beginselen. En dan moeten wij dadelijk opmerkzaam maken op drie richtingen.

1⁰ Men beschouwt den handenarbeid geheel als een onafhankelijk vak van opvoeding Niet alleen worden er bepaalde uren voor dit onderwijs op den rooster van werkzaamheden aangewezen, maar het houdt geen of weinig verband met het overige onderricht.

2⁰ Men wil den handenarbeid niet zoozeer als een afzonderlijk vak dan wel als een beginsel erkennen. Men trekt geen speciale uren voor den handenarbeid uit, maar beoefent dien, waar men hem denkt noodig te hebben.

Men acht het b.v. noodig, een of andere waarheid op het gebied van het meetkundig rekenen aanschouwelijk voor te stellen, men laat doosjes van karton of voorwerpen van klei vervaardigen om op deze wijze de voorstelling te hulp te komen.

3⁰ Men acht den handenarbeid te zijn een afzonderlijk leervak, maar kiest zijn oefeningen zooveel mogelijk zoodanig, dat zij een nuttige toepassing vinden ten opzichte van het overige onderwijs.

De eerste dezer drie richtingen telt hier te lande niet veel aanhangers. Wel zal er hier en daar nog wel onderwijs gegeven worden, waar het alleen om den arbeid te doen is, maar op de meeste scholen, waar de handenarbeid in het onderwijsprogram is opgenomen, heeft men dezen weg verlaten. — Een uitzondering vormt nog altijd de houtarbeid en dit komt vooral, omdat deze zich minder gemakkelijk met het overige onderricht laat combineeren, — vooral wanneer men een stelsel volgt, waarbij zoo min mogelijk voorwerpen worden vervaardigd, uit onderscheiden deelen samengesteld, gelijk bij het Zweedsche systeem het geval is.

Wat aangaat de tweede richting d. i. die, waarbij elke zelfstandigheid aan den handenarbeid als leervak wordt ontzegd, deze heeft zoowel hier als in Duitschland aanhangers gevonden.

Zij gaat blijkbaar uit van de stelling, dat het kind met de vaardigheid om iets te kunnen maken op de school komt, — en het niet of minder noodig is, deze door geleidelijk in moeilijkheid opklimmende technische oefeningen te ontwikkelen. — Waar het hoofddoel is het door middel van productie aanbrengen van betere begrippen op verschillend gebied en niet tevens het verschaffen van de noodige vaar-

digheid, daar laat het zich verklaren, dat deze handenarbeid geen afzonderlijk vak meer kan zijn. Deze lost zich op in andere vakken, en staat daarmede in verhouding ongeveer als het aanschouwelijk onderwijs zulks doet, dat ook geen afzonderlijk leervak is, maar toegepast wordt, waar men het noodig heeft.

Bij het rekenen, als de begrippen oppervlakte of inhoud verduidelijkt moeten worden, laat men enkele voorwerpen uit karton en klei maken, bij de aardrijkskunde laat men polders, sluizen uit klei boetseeren, bij het onderwijs in geschiedenis de urnen en grafsteenen der oude Germanen of de gevels der huizen in verschillende bouwstijlen in klei namaken. — Bij het onderwijs in natuurkunde zullen karton, hout, glas en ijzer als grondstoffen dienst moeten doen, opdat de leerlingen met behulp van zelfgemaakte instrumenten proeven kunnen nemen en zich zoo de waarheid der verschijnselen helder bewust worden. — Sommige voorstanders dier richting gaan verder en betrekken zelfs binnen de sfeer van handenarbeid werkzaamheden, waarbij van een eigenlijk gezegde productie heelemaal geen sprake is, — als het opmeten en in teekening brengen van verschillend gevormde terreinen, het planten en zaaien in den schooltuin enz.

Inderdaad beoogt deze richting minder de handvaardigheid der leerlingen te ontwikkelen, maar moet eerder worden aangemerkt als een poging om verbetering te brengen in enkele onderwijsmethoden, als daar zijn voor rekenen, vormleer, aardrijkskunde, geschiedenis, natuurkennis enz.

De derde richting evenwel, die ook in het naburige Duitschland de meeste aanhangers heeft en er hier zeer vele telt, wil den handenarbeid èn als leervak èn als toepassing. — Op het werkprogram eener school trekt zij eenige uren per week uit voor het nieuwe leervak, — zorgt er voor, dat enkele aan klei-, andere aan papierarbeid worden gewijd, in de latere leerjaren ook aan de houtbewerking. — De voorstanders dier richting gaan uit van de stelling, dat de vaardigheid als iedere andere kunst moet aangeleerd worden. Zij trachten dit te doen door de oefeningen zoodanig te kiezen, dat deze opklimmen in moeilijkheid. — In den regel ontleenen ze de na te maken modellen aan de omgeving van het kind en natuurlijk behooren daartoe ook die, welke betrekking hebben op het geleerde bij andere lessen.

Gelijk men van de voorstanders dezer richting verwachten kan, houden zij de soorten van arbeid zooveel mogelijk uit elkander. — Wat nu deze soorten betreft, valt op te merken, dat men hier te lande zich alleen bepaalt tot klei-, papier- en houtarbeid. In andere landen heeft men ook metaalbewerking en het maken van instrumenten van glas enz.

Wij zullen ons in dit overzicht tot de hier te lande beoefende soorten van arbeid bepalen.

De kleiarbeid. — Men laat voorwerpen vervaardigen, die aan bepaalde eenvoudige grondvormen als *bal*, *cilinder*, *kegel*, *balk*, *piramide* herinneren, als daar zijn, sinaasappel, koralen, kers, aardappel, perzik — waskaars, naaldenkoker, deciliter, drinkglas, gewicht, sigaar — tol,

wortel, suikerbrood, bloempot, beker enz. enz. — Eerst worden de grondvormen als lichamen zelve nagebootst, — daarna de in vorm daarmede overeenkomende. Om het onderwijs vruchtbaar te maken, gaat daaraan vooraf of volgt steeds een bespreking omtrent vorm, doel en gebruik der verschillende voorwerpen. Een echte aanschouwingsles kan dus met dit onderwijs verbonden worden, — terwijl bij een latere taal- of liever stijlles een enkele maal de gelegenheid gegeven wordt in korte zinnen van de gemaakte ervaring rekenschap te geven. Ook de zelfgemaakte metselsteenen of kleine kuben van 1 cM^3 kunnen worden gebruikt tot allerlei doeleinden, als versterking van 't getal- en maatbegrip. — Spreek- en steloefeningen kunnen er ten allen tijde mede verbonden worden.

Geldt dit deel van den kleiarbeid, dat men vrij uitvoerig in handleidingen vindt omschreven, voor de eerste drie leerjaren, bij verdere beoefening van den kleiarbeid gaat men over tot het eigenlijke boetseeren, dat in zijn geheel rekening houdt met de vorderingen, die de leerlingen in het teekenen hebben gemaakt. — Een enkele maal kunnen de zelf geboetseerde modellen als teekenoefeningen dienst doen. — Of wel, men laat voorwerpen van klei maken, die den vorm van prisma's piramide's in al haar verscheidenheid vertoonen. — Dat het hier niet alleen geldt een oefening in het juiste meten, snijden enz., spreekt van zelf. Ook deze arbeid kan aanleiding geven tot nuttige bespreking van meetkundige eigenschappen der lichamen.

Wil men tot afwisseling eens iets maken, dat de voorstelling van een aardrijkskundig begrip: polder, sluis, kleiaanslibbing, riviervak verlevendigt, daartegen kan weinig bezwaar zijn, omdat de leerlingen op andere wijze zooveel technische oefening hebben gehad, dat van mislukking van den arbeid geen sprake behoeft te zijn.

De kartonarbeid. — Deze behoort tot een der oudste vakken van den handenarbeid en wordt door sommige voorstanders boven den kleiarbeid gesteld. — Ook bij dezen geldt weer hetzelfde beginsel. — De oefeningen worden met het oog op de achtereenvolgens zich voordoende technische moeilijkheden gerangschikt. Omdat deze successievelijk worden overwonnen, kan van de leerlingen ook nauwkeurige arbeid worden geëischt.

Ook bij den kartonarbeid kan de eisch gesteld worden, dat de te vervaardigen voorwerpen zoo veel mogelijk ontleend worden aan de omgeving van het kind of betrekking hebben op vele wetenswaardige zaken, die het bij het overige onderwijs heeft leeren kennen. — Eigenaardig is het zeker en der vermelding waard, dat de leermethoden, bij dezen arbeid in de meeste landen gevolgd, weinig verschillen. — Algemeen is de meening dat eerst in het slappe, dunne papier, later in het meer stevige karton moet worden gearbeid en dat eerst in de laatste leerjaren met vrucht het dikkere bordpapier kan worden gebezigd. — De oefeningen, die men achtereenvolgens ter bewerking in deze grondstoffen opgeeft, houden met de eigenschappen daarvan rekening.

Gebruikt men b.v. in het eerste leerjaar uitsluitend papier, dan is

het vouwen van allerlei figuren aan de orde. Moeten van het papier grootere of kleinere stukken worden afgenomen, het geschiedt door middel van scheuren. Langzamerhand komt echter de schaar in gebruik en wordt het knippen toegepast. De oefeningen bieden gelegenheid tot aanschouwing van vorm en kleur, natuurlijk in den eersten tijd alleen de eenvoudigste verschijnselen op dat gebied.

Mozaïekfiguren worden gemaakt en in een daarvoor bestemd cahier geplakt. Ze kunnen bij de teekenles als voorbeelden dienst doen.

Achtereenvolgens geven kwadraat, driehoek, achthoek, zeshoek de motieven of grondvormen aan.

In een later stadium keert men het om en worden verschillende figuren eerst geteekend, daarna uitgeknipt. Men verzuimt onder dit alles niet om tevens eenvoudige begrippen van maat aan te brengen. In het eerst meten de kinderen niet met de bekende centimeters en decimeters, maar met een zelfvervaardigde eenigszins willekeurige maat. Later maakt men ze bekend met den decimeter en den centimeter.

Het kartonmes wordt pas ter hand genomen, als men in karton of dun bordpapier gaat arbeiden. De leerlingen worden dan ook gewend aan het gebruik van liniaal en winkelhaak of teekendriehoek.

De voorwerpen, die vervaardigd worden, bestaan in het eerst uit verschillende platte vlakken, die meestal regelmatige veelhoeken voorstellen. Bij de behandeling van vierkanten, rechthoeken, driehoeken, parallelogrammen en trapeziums wordt het begrip vlaktemaat aangebracht.

Bij de oefeningen, die meer direct met het teekenen in verband staan, past men eerst den cirkelvorm toe, terwijl men later ook gebruik maakt van eenvoudige vrij gebogen lijnen. — Intusschen begint men voorwerpen van dun bordpapier te maken, die opstaande kanten vertoonen. Men leert deze teekenen en snijden uit *één* stuk. Het ombuigen der vlakken wordt vergemakkelijkt door het ritsen, dat is een bewerking, waarbij de vlakken half doorgesneden worden, zoodat de samenhang onderling niet verbroken wordt. Men leert de vlakken, die aan elkander moeten sluiten, samenhechten door lijmstrooken. Het vervaardigen van geheel gesloten voorwerpen, kubus, prisma, piramide, daarna van enkele voorwerpen met gebogen oppervlakte vormt het slotstuk van de oefeningen in het werken met dun bordpapier. — De eerste leerjaren zijn daarmede geëindigd.

Wenscht men nu in de latere leerjaren den kartonarbeid voort te zetten, dan wordt het dikkere bordpapier verwerkt. — De arbeid krijgt een meer solieder aanzien. Om netten arbeid te krijgen, maakt men nu gebruik van een ijzeren liniaal. — Men leert verder de gemaakte voorwerpen beplakken met verschillend gekleurde papieren, zoo gekozen, dat deze een harmonische kleurencombinatie vertoonen, — wat uit een oogpunt van ontwikkeling van den smaak zeer is aan te bevelen.

Hoewel de arbeid door vervaardiging van allerlei bekende voorwerpen uit de omgeving der leerlingen, als tafelmatjes, kalenders, doozen enz. zich hoofdzakelijk ten doel stelt het aanbrengen van technische vaar-

digheid, is deze toch zoo ingericht, dat bij het ontwerpen en teekenen de meetkundige constructie den grondslag uitmaakt. Maatstok, passer en liniaal worden dan ook ijverig gebruikt. Ook is het gewenscht, dat nu en dan voorwerpen bij het natuurkundig onderwijs gebezigd, op de kartonles worden vervaardigd. — Hetzelfde geldt ten opzichte van landkaarten, waarop b.v. de verschillende gronden niet door polychromische waterverf of pastel, maar door verschillend gekleurde papiersoorten worden voorgesteld. Het is een soort mozaïekarbeid, die zeer loonend is en gemakkelijker is uit te voeren dan het traditioneele kleuren van kaartjes. Dat ook bij het onderwijs in de meetkunde, vooral bij de stereometrie, de kartonarbeid kan worden toegepast, spreekt van zelf.

Beplakt men de zoo gevormde voorwerpen met glansloos wit papier, dan kunnen ook teekenmodellen worden gemaakt. — Maar genoeg. De kantonarbeid kan aanleiding geven tot hoogst nuttige toepassing en de beoefening er van is een uitstekend middel tot bevordering van de vaardigheid van hand en oog.

De houtarbeid. — Bestaat er tusschen de verschillende leermethoden op het gebied van den kartonarbeid in binnen- en buitenland groote overeenkomst, dit is niet het geval met den houtarbeid. In de meeste landen, waar men dezen beoefent, treft men zelfs nog geen goeden leergang daarvoor aan.

Zoo volgt men in ons vaderland hoofdzakelijk twee leerwijzen nl. de Zweedsche en de Deensche. — Hoewel beide hetzelfde doel beoogen, loopen ze nog al uiteen, wat de oefeningen betreft.

Zoo heeft het Zweedsche stelsel een zeker aantal modellen vastgesteld, in welker nabootsing de geheele houtslöjd bestaat. — Volgens den ontwerper komen de verschillende technische moeilijkheden op deze wijze voldoende tot haar recht.

De Deensche methode plaatst zich op meer algemeen standpunt. — Zij berust 1º op de werktuigen, die men achtereenvolgens leert hanteeren, als zaag, mes, schaaf, beitel enz; 2º op de moeilijkheid, die het materiaal oplevert. Zij is niet gehouden aan bepaalde modellen, maar laat de keuze der te maken voorwerpen aan den onderwijzer over, mits deze maar blijft in het kader der oefeningen met de werktuigen enz., die aan de beurt zijn. De houtarbeid volgens Zweedsch systeem is, althans in het begin, meer een soort modellage in hout, bij dien volgens de Deensche opvatting treedt het vervaardigen van voorwerpen uit verschillende deelen samengesteld meer op den voorgrond. Met den Zweedschen houtslöjd zal men moeilijk eerder dan met het 12de levensjaar kunnen aanvangen, bij den Deenschen bestaat er geen bezwaar veel eerder b.v. met het 10de levensjaar te beginnen. In beide methoden is ontegenzeggelijk veel goeds en hij, die dit goede tot een eigene zelfstandige methode kan verbinden, zal een nuttigen arbeid verrichten. — Ook zou het van groot gewicht zijn, dat er een leerwijze werd bedacht, die als het ware een inleiding vormde tot dien houtarbeid. — Van alle takken van handenarbeid biedt ontegenzeggelijk de houtslöjd de meeste voordeelen wat betreft

de vaardigmaking van de hand. Maar daarbij bezit hij nog een grooter voordeel nl. uit het oogpunt van gezondheid. Dit alles is zoo in het oog loopend, dat vele voorstanders van den handenarbeid zich beslist verklaren alleen voor de beoefening van *dit* vak. Als ook voor het overige deze arbeid dienstbaar gemaakt kon worden aan het gewone onderwijs, zou het zeker meer steun vinden ook bij hen, die den handenarbeid als beginsel aanhangen. — Hoe dit zij, het is niet onmogelijk dat in de toekomst ook op dit gebied nog wel de een of andere goede leerwijze wordt gevonden. — Intusschen geeft de Deensche leerwijze reeds aanleiding genoeg om voorwerpen te maken, die ook bij het natuurkundig onderwijs enz. hun diensten kunnen bewijzen.

Over den handenarbeid kan natuurlijk nog veel meer worden gezegd. Een geschiedkundig overzicht der beweging b.v. zou hier zeker op zijn plaats zijn, maar de ruimte ontbreekt ons, hier verder over uit te weiden.

Amsterdam. J. STAM.

Litteratuur: Dr. W. GÖTZE, *Knabenhandarbeits-Unterricht.* Leipzig. — J. J. WEBER, *Le travail manuel à l'école primaire* par M. M. JULLY & ROCHERON. Paris. — BELIN FRÈRES (Ditzelfde werk onder den naam van *Handelend aanschouwen* van P. POOT. Van Looy. Amsterdam.) — *The Teachers Hand-Book of Slöjd* bij OTTO SALOMAN, GEORGE PHILIP & SZN. London & Liverpool.

Bij bestudeering van dit laatste werk leze men ook: *De slöjdmethode van Dr. O. Saloman te Nääs* beoordeeld door J. STAM. Amsterdam. W. Versluys.

Verder: *De Houtslöjd* door J. STAM. Amsterdam. W. Versluys. — *De Kartonwerker* door J. STAM. Amsterdam W. Versluys. — *De eerste leerjaren voor het onderwijs in den handenarbeid* door J. STAM en A. VAN WAMEL. Amsterdam. W. Versluys. — (Het laatste werk voor den voorbereidenden kartonarbeid met toepassing.) *Handleiding voor het Onderwijs in Handenarbeid op de lagere School, Afd. Kleiarbeid* door J. STAM. Amsterdam. C. van Twisk. — *Handenarbeid op de lagere school in practijk gebracht*, door P. F. VAN DER MEULEN en KL. DE VRIES SZN. Groningen J. B. Wolters.

Handelsonderwijs. De overtuiging, dat het onderwijs voor degenen, die hunne beroepskeuze hebben gedaan, een bijzonder karakter moet aannemen, in verband met de eischen van het gekozen beroep, wint gaandeweg veld ook in ons land. Voortdurend meer wordt aangedrongen op de organisatie van het vakonderwijs in zijn ruimsten zin als voorbereiding voor en inleiding tot de verschillende bedrijven der maatschappij of wel tot aanvulling van hetgeen degenen, die in bedrijven werkzaam zijn, door ervaring slechts gebrekkig of zeer langzaam leeren.

Het is niet te verwonderen dat vooral in de laatste tien jaren

deze practische volksopleiding al meer en meer naar voren dringt. Steeds weer noodzaakt de wedstrijd der volken in laatste instantie de kracht te zoeken in de wapenen van den geest, in de toerusting voor den maatschappelijken voortbrengenden arbeid.

Dat ook de voorbereiding voor den handel onder de geweldige veranderingen van de laatste jaren, na de reusachtige uitbreiding van verkeerswegen en de verbetering der verkeersmiddelen, veranderingen moet ondergaan, spreekt haast wel van zelf. Degenen, die ook in ons land nog steeds zich verzetten tegen uitbreiding en veelal invoering van een deugdelijk handelsonderwijs, blijven gewoonlijk het antwoord schuldig op de vraag, of het denkbaar is, dat op elk gebied, o. a. ook dat van den handel, de meest ingrijpende wijzigingen voorvallen en de voorbereiding volkomen dezelfde kan blijven. Gesteld al, dat ze ooit goed is geweest.

Andere en zwaardere eischen worden gesteld aan den handelsstand in elken kring van werkzaamheid. De stroomen van producten, die golven over de geheele aarde, elkander kruisend in de steeds groeiende handelsplaatsen, hebben alle oorden der wereld in nauwen samenhang van belangen gebracht. Nergens kan storing plaats vinden of de trilling plant zich overal voort en verwekt soms onheilen daar, waar men ze oppervlakkig het minst zou verwachten.

Is daardoor voor de mannen, die dien grooten wereldhandel hebben te leiden, een veel ruimere mate van kennis noodig dan ooit te voren, moeten zij dien breeden blik hebben op het geheele economisch leven der volken, om de belangrijke factoren van het ruilverkeer te kunnen begrijpen en schatten, eene evenredige vermeerdering van kennis is benoodigd ook voor die kringen van een handeldrijvend volk, die over meer beperkte omgeving hun werkzaamheid uitstrekken.

Het verbeterd verkeerswezen heeft voor ieder veel scherpere mededinging van alle zijden opgeworpen, maar tegelijkertijd ook voor een ieder mogelijk, ja noodzakelijk gemaakt, over grooter gebied zijn krachten in het werk te stellen.

Aan die veel vermeerderde en verzwaarde eischen kan niet worden voldaan, dan door de organisatie van een grootendeels nieuw onderwijsgebied, dat beoogt de jongelieden voor de verschillende deelen van het handelsbedrijf, zoowel het groot- als kleinbedrijf, beter geschikt te maken, meer in overeenstemming met de behoeften van dezen tijd en de vorderingen onzer naburen.

In ons land is in de laatste jaren de aandacht op de leemten in het geheel van practische volksopleiding, wat den handel betreft, voortdurend met meer aandrang gevestigd. De heer L. van Zanten deed dit in de Vragen des Tijds van 1894, de heer H. L. Heykoop in 1897 in eene brochure over Handelsonderwijs en handelsvereenigingen, de heer W. Kreukniet terzelfder tijd in eene brochure „Handelsonderwijs", eveneens schrijver van dit artikel in een werkje over „Onze volksopleiding" 1898.

Terwijl op het Congres van den Nederlandschen Bond Maatschappelijk Belang in 1898 stellingen waren aangenomen, strekkende om de

noodzakelijkheid vast te stellen van een goed georganiseerd handelsonderwijs, werd in datzelfde jaar door Directeuren der Nederlandsche Maatschappij ter bevordering van Nijverheid eene commissie benoemd om voorstellen te doen ter bevordering van handelsonderwijs. Deze commissie, waarvan de heer H. A. van Beuningen voorzitter en Dr. D. de Loos rapporteur was, bracht een zeer belangrijk rapport uit, aangevende den toestand van het handelsonderwijs in ons land en kwam tot de conclusie dat eene behoorlijke en doeltreffende wettelijke regeling van het Handelsonderwijs in Nederland ontbreekt en in het belang der volkswelvaart dringend noodig is.

Nog in 1898 werd door de Nieuwe Arnhemsche Vereeniging voor handel en nijverheid in overleg met Dr. Hülsmann en aangespoord door artikelen van den heer H. Pyttersen Tzn. over onze achterlijkheid op dit gebied, een oproeping gericht tot alle belangstellenden in den lande om eene Nationale handelsvereeniging te vormen. De besprekingen leidden tot de oprichting van eene Nationale vereeniging voor handelsonderwijs, welke den 19 Maart 1899 is geconstitueerd en sedert het middelpunt is der beweging voor de verbetering van het handelsonderwijs.

Deze vereeniging gaf eerst uit op ongeregelde tijden verschijnende Bulletins, sedert November 1900 evenwel het Maandblad voor handelsonderwijs en handelswetenschappen onder redactie van Dr. H. Blink, Dr. D. Bos en Mr. P. Tjeenk Willink, waarin het belangrijkste op dit gebied wordt opgenomen.

Tot de verschillende afdeelingen van het handelsonderwijs, zooals dat in ons land evenwel nog slechts zeer ten deele bestaat, maar steeds meer wordt verlangd, behoort in de eerste plaats de *Handelshoogeschool*, of het *hooger handelsonderwijs*. Als voorbeeld wordt daarbij gedacht vooral aan de in 1898 tot stand gekomen Handelshochschule te Leipzig, die sedert in Duitschland en daar buiten door vele andere is gevolgd.

Het gronddenkbeeld is: aan jongelieden, die naar onze Nederlandsche opvattingen den ontwikkelingsgraad bezitten, welken het eindexamen der Hoogere burgerscholen met vijfjarigen cursus, der handelsschool te Amsterdam of der gymnasia, waarborgen, de gelegenheid te openen, aan eene universiteit of inrichting van hooger technisch onderwijs lessen te volgen die in behoorlijke volgorde en onderling verband, geschikt zijn, om den jongelieden een ruimen blik te geven over het geheele terrein hunner toekomstige werkzaamheid. Een directeur van studiën wijst de meest wenschelijke volgorde van academische lessen aan, die in Leipzig door professoren der universiteit worden gegeven. Tevens worden lessen gegeven door de leeraren der Handelsschool in practische vakken en andere, welke niet aan de universiteit worden onderwezen.

Ter beoordeeling van den kring der wetenschappen ontleenen wij het onderstaande uit het eerste leerplan:

I. *Staathuishoudkunde.* Algemeene Staathuishoudkunde (algemeen gedeelte). Bijzondere staathuishoudkunde, de leer van de financiën, geschiedenis der economie en die van den handel, sociale politiek. Verder speciale colleges over geld-, crediet- en bankwezen, handels- en verkeerspolitiek, koloniale politiek.

Tot aanvulling: Inleiding in de statistiek en elementair wiskundige colleges over verzekeringswezen.

II. *Rechtswetenschap.* Handels-, wissel- en zeerecht en practische oefeningen, volkenrecht (vooral voor consuls), faillissementsrecht, algemeene leer van het verbintenissenrecht; als speciale onderwerpen: auteursrecht, fabrieks- en arbeidswetgeving, werkliedenverzekering, verzekeringswetgeving.

III. *Algemeene en natuurkundige aardrijkskunde*, anthropo-geographie, staatkundige- en handelsaardrijkskunde, land- en volkenkunde, sociologie en anthropologie.

IV. *Oefeningen die betrekkingen hebben op de handelswetenschappen:* Handelscorrespondentie en kantoorwerkzaamheden, handelsrekenen, boekhouden, handelskennis in 't algemeen, mechanische technologie der weefnijverheid, scheikundige technologie, oefeningen in onderscheidene talen, stenographie, het gebruik der schrijfmachine. Voor deze oefeningen is de leiding aan leeraren der handelsschool opgedragen.

V. *Paedagogische Colleges*, voor degenen die eene opleiding tot handelsleeraar wenschen.

VI. *Colleges voor algemeene ontwikkeling*, Geschiedenis, Litteratuur en Kunstgeschiedenis.

Het spreekt van zelf dat uit deze veelheid met zorg moet worden gekozen, maar dat dan ook eene opleiding in de vier halve jaren is te verkrijgen, die èn voor den handel èn voor den handelsstand èn voor elke maatschappij, waarin deze eene belangrijke plaats inneemt, van groote waarde is.

Indien ook in ons land voor de opleiding van onze toekomstige leidende kooplieden, accountants, leeraren aan handelsscholen enz. eene dergelijke organisatie wordt in 't leven geroepen, ligt het voor de hand, ze in Amsterdam te vestigen waar universiteit en handelsschool zijn geplaatst te midden van een druk handelsleven.

Bestaat in ons land dit type van onderwijsinrichting in dienst van den handel nog niet, scholen van meer bescheiden aard en doel zijn ons reeds lang bekend, al zijn ze ook thans nog in zeer onvoldoende mate aanwezig.

Het is onnoodig hier de geschiedenis van de onderwijsinrichtingen op dit gebied na te gaan; voor het tegenwoordige volstaat dat het karakter dier scholen is geworden dat van één of twee handelsklassen, aansluitende bij eene hoogere burgerschool met driejarigen cursus, die dikwijls reeds in het derde studiejaar eenigszins van andere inrichtingen van dien aard met het oog op de verdere voortzetting in handelsklassen gaat afwijken.

Als type kan dienen de openbare handelsschool te Amsterdam, onder leiding van Dr. Hülsmann, waar op de hoogere burgerschool met driejarigen cursus twee handelsklassen volgen. Afgezien van zeer verdienstelijke particuliere inrichtingen, die ons land kent en welke hier buiten vermelding blijven (men vergelijke het bovengenoemd rapport van Nijverheid), zijn nog slechts dergelijke handelsklassen gevestigd in Rotterdam, Enschedé, Utrecht en Groningen, waarbij evenwel slechts

sprake is van één studiejaar in plaats van twee, zooals te Amsterdam.

Vergelijkt men het onderwijs in de twee klassen der Amsterdamsche handelsschool met dat van de hoogste twee klassen der Hoogere burgerscholen met vijfjarigen cursus, dan blijkt het dadelijk dat de inhoud van beiderlei onderwijs zeer verschillend is.

Aan de handelsschool wordt op het onderwijs in de moderne talen, en dat zoowel met het oog op het schriftelijk als het mondeling verkeer, groote nadruk gelegd. Ook talen, die, als Spaansch, Zweedsch, Italiaansch en Maleisch voor den handel in sommige streken van belang kunnen zijn, worden onderwezen aan degenen, die daaraan behoefte hebben.

Bij het onderwijs in talen speelt eene belangrijke rol de schriftelijke korte, krachtige uitdrukking van gedachten, zooals men die thans in den briefstijl van den handel wenscht, waarbij de technische termen niet alleen moeten worden vertaald, maar ook begrepen. Daarvoor is ook, behalve als een zeer belangrijk onderdeel van de, voor den koopman nuttige kundigheden, de studie van de beginselen van het handelsrecht noodig, welke aan de bedoelde school in voldoende mate plaats vindt.

Evenzeer wordt veel tijd en zorg besteed aan het boekhouden, zeer zeker een vak dat bij den handelsstand vooraan moet staan, maar helaas, vooral bij den kleineren handel, op schromelijke wijze dikwijls wordt verwaarloosd.

Tegenover deze vakken, waaraan de hoogste twee klassen der hoogere burgerscholen met vijfjarigen cursus of weinig of geen tijd besteden, is het onderwijs in deze laatste meer gericht op wis- en werktuigkundige studiën, natuurkunde, scheikunde, cosmographie, hand- en lijnteekenen.

Niemand zal van deze vakken de waarde geringschatten; voor den aanstaanden koopman, die reeds zijn loopbaan heeft gekozen, zijn ze echter niet de meest geschikte.

Zoo wordt aan de handelsschool dan ook het wiskundig onderwijs ingekrompen en blijft daarvan hoofdzakelijk over het handelsrekenen, terwijl de scheikunde meer een practisch doel krijgt in verband met een ander vak van onderwijs, het veel bestreden vak der warenkennis.

Over de beteekenis van dit vak en de wijze waarop het tot zijn recht moet komen, bestaat ook in de kringen van het handelsonderwijs groote verdeeldheid.

Dit is zeker, dat de kennismaking met de vervaardiging en bereiding van onderscheidene waren door het bezoeken van fabrieken en werkplaatsen onder leiding van deskundige leeraren, zooals ook aan de Amsterdamsche handelsschool het geval is, tot de kennis van de waren, die het onderwerp van het ruilverkeer zijn, krachtig kan medewerken.

Uit den aard der zaak zal ook de aardrijkskunde aan de handelsschool niet het karakter gaan aannemen van wis- en natuurkundige aardrijkskunde, maar rekening houdende met de belangen van onzen Nederlandschen handel, bij voorkeur als handelsaardrijkskunde zich

bezig houden met de kennis der voorname productie- en afzetlanden, waarbij ook op den aard der voortbrengselen, zoowel als op de wijze, waarop ze in het verkeer komen, de nadruk wordt gelegd.

Eveneens is het duidelijk, dat, terwijl anders de staatkundige geschiedenis gewoon is de grootste plaats in te nemen, dit aan handelsscholen het geval niet kan zijn, maar de historie van den handel in verband met die van het geheele economische leven der volken eene belangrijke rol zal spelen.

Hetzelfde zal het geval zijn met de staathuishoudkunde, waarbij ook die gedeelten het meest naar voren treden, die voor het goed begrip van den handel als belangrijke factor in de productie, het meest noodig zijn.

Blijkt dus uit deze korte karakteristiek van het onderwijs wel, dat het door zijn ander doel een anderen inhoud krijgt dan dat aan de hoogste klassen eener hoogere burgerschool met vijfjarigen cursus, het antwoord op de vraag of hier africhting plaats vindt voor den handel, zooals wel eens is gevreesd, hangt natuurlijk geheel af van de wijze, waarop dat onderwijs wordt gegeven.

In het buitenland, voornamelijk in Frankrijk, Italië, Zwitserland, N.-Amerika gevoelt men veel voor een systeem, om in de handelsscholen de jongelieden onderling als het ware reeds een gefingeerden handel te doen drijven, waarbij de een als expediteur, de andere als kooper, een derde als bankier optreedt en een natuurlijke handelsgang wordt nagebootst.

Hier te lande is de sympathie voor dergelijk oefeningskantoor in de handelsscholen niet groot, al wordt niet ontkend, dat het zijn nut kan hebben voor volwassen personen, die door hunne afkomst en opleiding geheel staande buiten de kantoorpractijk, in betrekkelijk korten tijd met den gang van dergelijke zaken, wat administratie en kantoorinrichting betreft, op de hoogte willen komen.

Voor jongelieden evenwel, die later zelf nog de ervaring opdoen in de kantoren, waar zij hun verderen leertijd moeten doorbrengen, schijnt het oefeningskantoor in de school niet buiten bedenking.

De vrees is toch groot, dat dit zal medewerken om bij de leeraren het denkbeeld te doen postvatten, dat het er om gaat de jongelieden zooveel mogelijk voor het bedrijf af te richten, waardoor dezen de totaal verkeerde gedachte beginnen te koesteren, dat ze verbazend knap zijn en door ervaring niet meer leeren kunnen, in plaats van te erkennen, dat in het practische leven de eigenlijke leerschool eerst komt, waar zij evenwel beter voorbereid dan anderen, spoediger het noodige opdoen.

Ook de discussie over deze vraag is nog lang niet gesloten, vermoedelijk zal het wel blijken, dat slechts voor de bovenbedoelde categorie van personen de methode over 't geheel goede resultaten zal hebben.

Het is duidelijk dat in ons land aan handelsscholen als te Amsterdam meer behoefte bestaat dan thans bevrediging vindt. Niet genoeg kan er dan ook op worden aangedrongen, dat in die plaatsen, waar thans

slechts ééne handelsklasse volgt op den driejarigen cursus, deze tot twee worde uitgebreid. Niet alleen dat het dan eerst mogelijk is — waar de jongelieden van dergelijke handelsklasse toch wel niet alle van dezelfde burgerschool afkomstig zijn — om beter een geheel van de klassen te maken, maar ook is de tijd te kort om in een enkel jaar een zoodanige vorming te geven, dat de jongelieden daarvan ook in hun volgend leven partij kunnen trekken.

Dit behoort toch bij het onderwijs, hier bedoeld, voorop te staan, dat de eigenschappen, welke de kooplieden in hooge mate behooren te bezitten en waaronder vlugheid, snelheid van besluiten, netheid, overleg, economiseeren van tijd belangrijk zijn, ook door een goed vormend onderwijs moeten worden aangekweekt, gelijk trouwens het zedelijk element zeker in dit onderwijs allerminst mag ontbreken.

Maar niet alleen is één jaar voor dit doel te kort, ook de leeraren aan dergelijke inrichtingen kunnen hunne betrekking aan deze dan niet anders dan als een bijbaantje beschouwen en althans kan niet de eisch gesteld worden, dat de leeraren of de directeur eene speciale vorming voor dit handelsonderwijs hebben genoten. Toch zal ieder deskundige moeten toegeven, dat moeilijk op eenig gebied eene speciale voorbereiding zóó noodig is te achten voor de onderwijskrachten als hier.

De meest bekwame leeraar in moderne talen zal niet in staat zijn, zonder speciale voorbereiding ook op het gebied van handelsrecht, een zoodanig onderwijs in handelscorrespondentie te geven, als naar de eischen van dezen tijd behoort. Wat hier geldt, is tot op zekere hoogte met alle vakken van eene handelsschool het geval. Slechts wie voortdurend in aanraking blijft met den handel en daarvoor hart gevoelt, zal in staat zijn, het onderwijs degelijk, practisch en opvoedend te geven.

Zou men deze handelsscholen tot het *middelbaar handelsonderwijs* kunnen rekenen, het *lager handelsonderwijs* is in ons land al heel gebrekkig ingericht en bestaat nog slechts in zeer onvolkomen vormen.

Men kan zeggen, dat dit onderwijs, voorzoover het handelsonderwijs mag heeten, voornamelijk in den aanvang is georganiseerd door belanghebbenden. Althans zeer sterk is dat het geval met de zoogenaamde handelscursussen, welke zijn opgericht door onderscheidene vereenigingen van handels- en kantoorbedienden, zooals Mercurius te Rotterdam en de Nationale Bond van Handels- en Kantoorbedienden te Amsterdam.

Uit den aard der zaak zijn de vakken, waarover de cursussen loopen, in onderscheidene plaatsen zeer verschillend. Dat hangt af van het aantal deelnemers, dat zich aanmeldt, maar meer nog dikwijls van het ontbreken der geschikte leerkrachten voor sommige vakken. Onderwijsvakken als boekhouden, Fransch, Duitsch en Engelsch met de handelscorrespondentie in die talen, staan op den voorgrond. Andere als handelsrekenen, maar inzonderheid staathuishoudkunde, handelsrecht, handelsaardrijkskunde, zoo uitnemend geschikt om den blik op handelsterrein te verruimen, komen geheel op den achtergrond, waar blijkbaar de beoefening van andere vakken door het verwachte geldelijk voordeel wordt bevorderd.

Behalve deze vereenigingen hebben ook in den laatsten tijd zich handelsvereenigingen aan deze cursussen laten gelegen liggen, nu ook in de kringen van den handel in het algemeen het bewustzijn levendig wordt, dat een maatschappelijke stand, die zijn peil van kennis en ontwikkeling niet krachtig verhoogt in de algemeene waardeering zoowel als in materieelen welstand achteruitgaat.

Eene der belangrijke scholen van dien aard is die van het Alg. Nederl. Werkl. Verbond onder leiding van den heer A. van der Schaaf te Amsterdam, waar ten gerieve van de jonge aankomende bedienden onderwijs wordt gegeven in de voor hen nuttige en noodige practische kundigheden, Fransch, Engelsch, Duitsch met handelscorrespondentie, handelsrekenen, boekhouden, stenographie en handelskennis. Dit laatste vak omvat de kennis aangaande de verschillende daden van koophandel, bespreking van voorname artikelen, hunne bewerking enz.

Zoodra het herhalingsonderwijs in de eerstvolgende jaren beter zal worden georganiseerd en daardoor jongelieden worden opgeleid, die op een leeftijd van 14, 15 jaar behoorlijk algemeen zijn ontwikkeld en reeds onderwijs hebben genoten, dat als inleiding tot het vakonderwijs is te beschouwen, zal ook dit handelsonderwijs, dat overeenkomt met dat der buitenlandsche kaufmännische Fortbildungsschulen in inhoud en uitgebreidheid toenemen en zal men in de plaats van losse cursussen in enkele vakken, goed georganiseerde scholen krijgen met volledige leerplannen.

Het moet het doel immers zijn, aan al degenen, die op kantoren, in winkels en magazijnen werkzaam zijn, de gelegenheid te geven, buiten, vóór of na hunne uren van werkzaamheid, zich te bekwamen in verschillende vakken van practischen maar dikwijls ook van meer theoretischen aard, waarvan de kennis in het bedrijf zelf niet of onvoldoende wordt ontwikkeld.

Daardoor zal het mogelijk worden, dat de eenzijdige en tegelijker tijd langdurige opleiding, uitsluitend in de practijk, aanmerkelijk wordt verbeterd.

Wie door zijne plaats in winkel of magazijn niet met boekhouding of handelscorrespondentie in aanraking komt, vult het ontbrekende aan in de school; wie gedachteloos sleurwerk in kantoren heeft te verrichten, krijgt een beteren en ruimeren blik door de theorie van zijn vak en oefent zich zoodanig in andere vakken, dat hij hoogere positie kan innemen.

Daardoor evenwel moet een ruime kring van handelsvakken openstaan en is een goede vóóropleiding noodig, die thans nog veelal ontbreekt.

Tegelijk evenwel met deze hoog noodige handelscursussen of zooals ze ook wel genoemd worden: handelsavondscholen, dient eene krachtige verbetering te worden gebracht in de voorbereiding van duizende jongelieden uit die vele bedrijven van kleinhandel en kleinindustrie, die ons land telt.

Elders heeft men in onderscheidene plaatsen onderwijsinrichtingen,

die, bij het gewoon lager onderwijs aansluitende, geheel op de practijk van handel en kleinindustrie zijn gericht.

Hier te lande zijn dergelijke inrichtingen, die gewoonlijk onder het meer uitgebreid lager onderwijs worden gerangschikt, zeer schaarsch te vinden. In enkele plaatsen is b.v. met dat doel eene afzonderlijke school voor meer uitgebreid lager onderwijs ingericht, in Amsterdam heeft men in de laatste jaren eene Hoogere burgerschool met driejarigen cursus een geheel gewijzigd leerplan gegeven. Ook in Arnhem schijnt het voornemen te bestaan, de nieuwe hoogere burgerschool met driejarigen cursus het karakter te doen dragen van eenvoudige handelsschool.

Voorzoover deze eenvoudigste inrichtingen van voorbereiding voor den handel tot het uitgebreid lager onderwijs zullen behooren, moet dit in den aard van zijne leervakken wijziging ondergaan. Speciaal zou het dan mogelijk moeten zijn, in deze scholen reeds vakken te brengen, die niet in art. 2 der wet op het lager onderwijs zijn opgenomen en van bijzonder belang zijn voor den handelsstand. Als zoodanig zijn te beschouwen boekhouden en beginselen van handelskennis, waaronder te verstaan is datgene, wat uit het gebied der staathuishoudkunde en van het handelsrecht als eenvoudige waarheden op het terrein van den handel door iederen handeldrijvende moet worden gekend.

In Duitschland kent men reeds handelsscholen van zeer eenvoudigen aard, die bij de lagere school aansluiten; in Frankrijk geeft men de écoles primaires supérieures ook somwijlen het karakter van eenvoudige handelsscholen; ook hier te lande zou òf als lager handelsonderwijs afzonderlijk georganiseerd òf als meer uitgebreid lager onderwijs met meer ruimte van beweging dan tot dusver en meer onmiddellijk rekening houdende met de behoeften der omgeving, de voorbereiding voor den handel zijn te verbeteren.

Uit het bovenstaande blijkt reeds, dat, wat onder handelsonderwijs is te verstaan als afzonderlijk georganiseerd vakonderwijs ten dienste van den handel, in ons land nog slechts voor een klein deel bestaat.

Bedriegen de voorteekenen niet, dan zal in de volgende jaren op dit gebied vooral krachtig de hand aan den ploeg worden geslagen. Hier is dan ook de verwaarloozing het grootst en het noodlottigst voor eene breede klasse van den handeldrijvenden middenstand.

Hoe dan na eenige jaren de organisatie van het handelonderwijs er zal uitzien, is moeilijk te voorspellen; de hoofdtrekken, welke in het bovenstaande zijn aangeduid, zal het evenwel in zijne verschillende trappen waarschijnlijk wel houden.

Winschoten. Dr. D. Bos.

Litteratuur. Voor kennisneming van de zeer uitgebreide litteratuur op het gebied van 't handelsonderwijs bestaat de beste gelegenheid door bemiddeling van den secretaris der Nationale Vereeniging voor handelsonderwijs, tevens secretaris van de Nederlandsche afdeeling der Internationale vereeniging ter bevordering van het handelsonderwijs.

Onder de belangrijke publicaties behooren voor een overzicht van het-

geen over de geheele wereld op het gebied van het handelsonderwijs geschiedt, de Engelsche „Diplomatic and consular reports", waarin het handelsonderwijs van de verschillende landen door de Engelsche consuls wordt behandeld. Verder de onderscheidene geschriften van het Duitsche „Verband für das kaufmännische Unterrichtswesen."

H. Hemkes Kz. (1807—1889). Een schoolhouder als weinigen, oorspronkelijk Nederlandsch paedagoog, krachtig in woord en werk, was Hemkes, de Fries, die „in zijne beste jaren zoowel als nog op hoogen leeftijd dapper heeft gestreden voor het onderwijs en de onderwijzers" [1]).

Hemke Hemkes zag het levenslicht te Beneden-Knijpe bij Heerenveen op 1 Februari 1807. Hij genoot er het eerste onderwijs als ook zijne vroegste vorming tot onderwijzer bij meester S. J. Meijer, „die geheel belangeloos en schier zonder hulpmiddelen op geniale wijze de opleiding van aankomende onderwijzers behartigde" [2]). Na het bekomen van den 4en rang op 16-jarigen leeftijd werd hij hoofd der winterschool te Taarlo in Drente, waarvoor hij bij de landbouwers van het gehucht kost en inwoning ontving en bovendien *f* 25 voor het geheele seizoen. Eén winter bleef hij er en vertrok toen naar Dronrijp, waar hij drie jaar lang als hulponderwijzer werkzaam was en inmiddels den 3en rang verwierf. Op 20-jarigen leeftijd werd hij hoofd der school te Tjerkgaast en trad in het huwelijk. Hoewel de algemeene toegenegenheid bezittende, zocht hij weldra verplaatsing, omdat de inkomsten zoo luttel waren, weinig meer dan *f* 200 's jaars. Na het verkrijgen van den 2en rang in 1829 zag hij zich te Bovensmilde tot hoofdonderwijzer benoemd. In deze gemeente werkte hij van 1830—1839 met vrucht, niet alleen aan de vorming der hem toevertrouwde jeugd, maar ook aan de ontwikkeling zijner dorpsgenooten, wier vraagbaak hij werd. Zijn schoolarbeid en gezellig verkeer wisselde hij af met geregelde studie en het werken voor de pers. Wat zijne studie beteekende, kan men afleiden uit het feit, dat hij in 1835 den eersten hoofdonderwijzersrang verwierf. „Weinigen, ook zeer bekwamen, waagden zich aan dit voor die dagen ongemeen moeilijk examen; Hemkes stond het glansrijk door" [3]). Een jaar te voren was hij begonnen, schoolboeken te schrijven. Allereerst gaf hij, aanvankelijk zonder zijn naam, vijf opeenvolgende rekenboekjes in het licht, bekend als „de kleine Rekenaar", „de kleine Rekenvriend", „de kleine Rekenmeester", „de Beminnaar van het rekenen" en „de Liefhebber van het rekenen." Zij onderscheidden zich door methode en inkleeding zóo gunstig van de bestaande, dat ze weldra in het geheele land werden gebruikt. „De uitgever M. Smit te Groningen liet, om aan de gedurige aanvragen te kunnen voldoen, den vorm niet opbreken, doch drukte tel-

---

1) Het Schoolblad van 17 September 1889 N⁰. 43.
2) J. C. Sander in „De Wekker" van 2 Febr. 1887.
3) Zie Noot 2.

kens zooveel honderden exemplaren als hij noodig had, terwijl om de 3 of 4 jaar een herziene druk werd gegeven"[1]). Thans zijn ze bij P. Noordhoff verkrijgbaar; van het 1e stukje zag in 1876 de 15e druk het licht. Van dien tijd dagteekent ook zijne flink geschreven „Vaderlandsche geschiedenis", een leer- en leesboekje voor kinderen, waarvan in 1864 de 8ste druk verscheen.

Hemkes deelde te Bovensmilde in de achting zijner autoriteiten. Zijn herhaalde malen herdrukt „Algebraïsch rekenboek" voor uitgebreid lager onderwijs droeg hij in 1836 op aan zijn vriend, den schoolopziener Mr. Pothoff; terwijl hij de vriendschap verwierf van den bevorderaar van het volksonderwijs Dr. Nassau, destijds rector te Assen.

In 1839 werd Hemkes na vergelijkend examen te Voorburg nabij 's-Gravenhage benoemd. Hier ontwikkelde hij al zijne kracht als schoolonderwijzer en als gids voor anderen, want groot is het aantal degelijke mannen, die aan hem hunne vorming of leiding te danken hadden en met eere zoowel in Nederland als in de Buitenlandsche bezittingen op onderwijsgebied werkzaam waren. „Het was eene merkwaardige school, die te Voorburg, eene echte volksschool. Het onderwijs was er kosteloos en de kinderen van alle standen zaten er broederlijk naast elkander. Voor 300 leerlingen ingericht, telde zij een hoofdonderwijzer en twee ondermeesters[2]). Daar viel dus vrij wat te werken. Streng was de meester en veeleischend, maar hij mocht dat zijn, omdat hij zelf op de meest krachtige wijze voorging[3]). De school werd menigmaal door aanzienlijke mannen van uiteenloopende richting bezocht: 't zij als autoriteiten, 't zij als belangstellenden in het onderwijs b.v. door Dr. G. van Wieringen Borski, Mr. G. Groen van Prinsterer, Dr. P. de Raadt e. a. „En dan" — zoo herinnert een oud-discipel van den geliefden meester — „de bezoeken van prinses Marianne! het eerste in Februari 1849, zeer kort te voren aangekondigd, toen ze zich pas te Voorburg had gevestigd! Withuijs, toen in ons dorp

---

1) Het Schoolblad van 1 Febr. 1887.

2) Was het daarom, dat Hemkes kort vóor zijn dood aan den Volksvertegenwoordiger Farncombe Sanders het volgend advies gaf:

„Klassen van 60 leerlingen zijn voor één onderwijzer, wat de drie laagste klassen der school betreft, niet te talrijk. Zelfs zijn ze boven die van minder leerlingen aan te bevelen, zoowel voor de leerlingen als voor den onderwijzer. Is de onderwijzer verplicht ze in twee afdeelingen te splitsen, des te beter. Kinderen van 6—7 of 8 jaar kunnen met vrucht geen 2 en 3 uur opeenvolgend onderwijs ontvangen en moeten zich toch tusschenbeide verpoozen. Voor den onderwijzer, vooral die later in kleine dorps- en gehuchtsscholen geplaatst wordt, zijn twee afdeelingen aan te bevelen; hij leert daardoor schoolhouden en oog en oor oefenen. Eene talrijke school van 350 leerlingen kan dus bestaan uit 3 klassen van 60 leerlingen, 2 klassen ieder van 50 leerlingen, 1 van 40 en ééne van 30 leerlingen, te zamen met inbegrip van het hoofd 6 onderwijzers."

Deze brief werd in de zitting der Tweede Kamer op 5 September 1889 door den heer Sanders voorgelezen, om zijn gevoelen te rechtvaardigen, dat men best met het regeeringsvoorstel, in zake het getal leerlingen, per onderwijzer, kon medegaan.

3) Zie noot 2 op blz. 426.

gevestigd, vervaardigde in allerijl een prinsesselied, en de regelen:

't Uur, vorstin, aan ons gegeven,
Zij ons leven lang een feest

hebben we nimmer vergeten, evenmin als de belangstelling, en — zooals wij later hebben begrepen — het juiste oordeel, waarmede de doorluchtige vrouw de lessen volgde en de waardeering, die ze zoo duidelijk deed blijken"[1]). Wat was het geheim dezer belangstelling? Geen ander dan de erkenning van den beroepsijver, het open karakter en de bekwaamheid van den man, die met predikant en pastoor in goeden geest samenwerkte.

Inmiddels richtte hij met de bekende schoolmannen C. F. Julius en P. Best in Januari 1844 het onderwijsblad „De Wekker" op, dat bij C. Kraaij te Amsterdam uitkwam. Hun eigendomsrecht verkochten zij 1 October 1847 aan de firma Belinfante te 's-Gravenhage; doch zij bleven nog met de redactie belast. Leider was Hemkes, die door zijne degelijke artikelen de algemeene verspreiding van het blad in de hand werkte. [2]).

In datzelfde jaar 1844 verschenen twee belangrijke werken van Hemkes: zijn „Handboek" en zijne „Handleiding". 1e Het „Handboek" voor Schoolopzieners, Gemeentebesturen, Schoolcommissiën, Commissiën van Toevoorzicht, Instituteurs, Schoolonderwijzers en Schoolhouderessen, bevat al de wetten, besluiten en veranderingen betrekkelijk het lager onderwijs sedert den jare 1795, 1e deel; het 2e deel kwam in 1847 uit. Dat werk is met loffelijke zorg bearbeid. 2e De „Handleiding" voor kweekelingen, aankomende en jeugdige onderwijzers en onderwijzeressen, was eene geheel oorspronkelijke methodiek, eene eerste proeve van den Nederlandschen volksonderwijzer. Daarvoor schrijft de auteur in het voorbericht: „Intusschen besef ik ten volle, wat ik heb gewaagd en ondernomen; ik weet ook, dat een ongunstig oordeel mij zal wachten, te meer omdat ik hier en daar in gevoelen van anderen verschil". Toch verscheen in 1862 de 4e druk. De lezing er van werd door deskundigen aanbevolen, ofschoon met eenig voorbehoud. „Bedenk wel", riep men den lezer toe, „dat Hemkes' meeningen persoonlijke gevoelens zijn, waartegen andere van meer gewicht en beteekenis kunnen overstaan"[3]). Hemkes had dan ook vaak afwijkende inzichten. Zoo gaf hij — om bij zijne schoolboekjes te blijven — een *leesboek* in 2 stukjes over de vormleer. Hij heeft anders de schoollitteratuur met menig goed werkje verrijkt. Bovenaan stonden zijne rekenboeken en daaronder vooral de reeds genoemde vijf benevens het meetkundige rekenboek voor jongens van den landelijken stand. Nog schreef hij leer- en leesboekjes over aardrijkskunde en vervaardigde eene wereldkaart. Hij schonk in 1852 eene serie leesboekjes voor de Middelste klasse: „Onze Woonplaats", „De Huiskamer" enz., — ook aanvankelijk zonder zijn naam — die in de onderwijskringen gunstig werden ont-

1) Zie Noot 2 op blz. 426.
2) Zie „De Wekker" van Zaterdag, 6 Januari 1894.
3) J. W. Regt, Geschiedenis der Nederl. Paedagogiek in voorlezingen 1862.

vangen, omdat zij voor dien tijd geheel nieuw van vorm en inhoud waren. Daarop volgde later een vijftal leesboekjes voor de Laagsté klasse, die verscheiden malen zijn herdrukt: het laatst omgewerkt en verbeterd door J. Schmal te 's-Gravenhage, die ook Hemkes' „Uit de kennis der Natuur" voor den 6[en] druk bijwerkte.

Hemkes stond 22 jaar aan het hoofd der openbare school te Voorburg. Daarna, in 1861, nam hij rust van zijn schoolarbeid, om evenwel op andere wijze het onderwijs tot nut te zijn. Hij vestigde zich te Ried bij Franeker, waar hij lid van den gemeenteraad en vervolgens wethouder en lid der Plaatselijke Schoolcommissie werd. Uit dien tijd dagteekent zijne scherpe beoordeeling van het gebrekkig onderwijs dier dagen als eene der hoofdoorzaken van het schoolverzuim in zijne brochure: „Gebrekkig onderwijs, Schoolverzuim, Schoolverbond" (1870). Dat geschrift, nog het herlezen waard, deed den schrijver als een onverschrokken kampioen voor goed onderwijs kennen. Merkwaardig is ook zijn „Brief over „Onderwijzerjaarwedden" van 24 Januari 1871, in verschillende couranten geplaatst en in de Ideeën van Multatuli, 3[en] bundel als N[o]. 830 opgenomen. „De heer Hemkes", zegt Multatuli, „deed met het publiceeren van dit stuk, dat ik me vereer van hem over te nemen, 'n goed werk". Inderdaad heeft die Brief veel bijgedragen om ongelukkigen minimumlijders onder de onderwijzers, eenig hooger traktement te bezorgen.

In 1876 naar Haarlem verhuisd, verkoos men hem ook daar bij de invoering der Wet van 1878 tot lid van de Commissie van Toezicht op het lager onderwijs. Als zoodanig schreef hij in 1882 de opzienwekkende brochure: „Een Nederlandsch belang" tegen de bekende leesboeken voor de Volksschool van L. Leopold, welke „tot veel pennestrijd, meermalen op min aangenamen toon, heeft aanleiding gegeven en waardoor men den toen reeds 75-jarigen oud-onderwijzer van den hoekigen scherpen kant heeft leeren kennen"[1]). Toch heeft hij er nut door gesticht en het bij het bestrijden alleen niet gelaten. „In vereeniging met eenige bekwame onderwijs- en opvoedkundigen uit verschillende oorden des lands deed hij eene bloemlezing uit de geschriften van vroegere en latere schrijvers voor kinderen het licht zien"[2]). Deze bloemlezing verscheen zonder zijn naam in 1885 en volgende jaren bij den uitgever P. Noordhoff te Groningen in tien deeltjes onder den algemeenen titel: „Nederlandsch leesboek" en kwam in een aantal scholen in gebruik.

Hemkes is ruim 82 jaar oud geworden. Zijn 80[ste] verjaardag was niet onopgemerkt gebleven. Niet enkel, dat verschillende onderwijsbladen er van gewaagden, maar ook eene Commissie had zich gevormd, die namens tal van oud-leerlingen en vrienden den wakkeren grijsaard op hartelijke wijze huldigde. Hemkes overleed te Haarlem op Maandag, 9 September 1889. Terecht mocht de Redactie van De Wekker ge-

---

1) Zie Noot 2 op blz. 426.
2) Zie Noot 1 op blz. 427.

tuigen: „Hij heeft voor het onderwijs in ons vaderland onberekenbaar veel goeds gedaan en hij is ontelbaar velen door zijne school en door zijne geschriften tot een wegwijzer geweest.”

Krommenie. A. VAN DER PLAATS.

Herbart (Johann Friedrich). Herbart werd den 4en Mei 1776 te Oldenburg geboren. Wijl zijn vader door ambtsbezigheden bijna geheel in beslag genomen werd, rustte de taak der opvoeding grootendeels op zijne moeder, door tijdgenooten als eene merkwaardige vrouw geprezen. Doordat hij zwak van lichaam was, kreeg hij meestal privaat onderwijs, waaraan zijne moeder deelnam, meewerkte en meeleerde, vooral wijl zij het onderwijs naar haar geest wenschte te leiden. Meer dan gewone belangstelling toonde H. voor aardrijkskunde en wiskunde, terwijl hij groote begaafdheid voor muziek toonde. — Op de school, die hij in 1788 bezocht, was hij bij onderwijzers en leerlingen een bemind leerling, die zich bij voorkeur met natuurkennis en wijsbegeerte bezighield, — wat ook blijken kan uit het feit, dat hij reeds op veertienjarigen leeftijd eene verhandeling schreef over de leer van de menschelijke vrijheid. Van 1794—1797 studeerde hij naar den naam in de rechten, in de werkelijkheid echter in de wijsbegeerte aan de hoogeschool te Jena, waar Fichte zijn laatste en grootste leermeester was.

Welk een ernstig denkend mensch H. reeds toen was, kan blijken uit het feit, dat hij krachtig streed tegen het losbandige studentenleven, dat velen leidden. Nog voor zijne studiën ten einde gebracht waren, nam hij (Mei 1797) het goeverneurschap op zich over de drie oudste zonen van den Landvoogd van Interlaken, Von Steiger, zoodoende den grondslag leggende voor een practisch inzicht in de opvoedingsleer, waarvan latere geschriften blijken gaven.

Van zijne werkzaamheid als opvoeder krijgt men enkele indrukken uit het kleine aantal, dat is overgebleven van de verslagen, die Herbart den vader zijner leerlingen geregeld toezond. Ze bewijzen, dat de jonge student met buitengewonen ernst de taak heeft opgevat, niet alleen het onderwijs, maar bovenal de karakterontwikkeling zijner leerlingen te leiden, door zooveel tijd als mogelijk was aan hen te wijden, weinig of niets aan het toeval over te laten, hen aan zich te hechten, als aan een hartelijk, welmeenend leider, zich niet alleen gedurende enkele vastgestelde uren de opvoeder van zijne leerlingen gevoelend, maar al zijn doen en denken om hen en hunne belangen groepeerend.

In 1800 vertrok hij uit Zwitserland, om zijne studiën te Bremen en te Göttingen te voltooien, in welke laatste plaats hij in 1802 promoveerde.

Achtereenvolgens werd hij privaatdocent te Göttingen (1802), buitengewoon hoogleeraar aldaar (1805), gewoon hoogleeraar te Koningsbergen (1809) in Wijsbegeerte en Paedagogiek. Tijdens zijn verblijf te Bremen en Göttingen had Herbart zich reeds op velerlei wijze over opvoeding geuit, o. a. door een geschrift over Pestalozzi's: „Hoe Geertrui

hare kinderen leert", door „Ideeën over een paedagogisch leerplan voor hoogere studie", door voorlezingen over paedagogiek, door eene studie over: „Pestalozzi's ABC der Aanschouwing", doch ook praktisch was hij werkzaam aan de Domschool, niet altijd, als hij zelf klaagt, met zooveel goed gevolg, als hij wenschte; terwijl hij om in zijn onderhoud te voorzien ijverig privaatlessen gaf. Zijn belangrijkste werk uit dien tijd is: „Algemeene Paedagogiek uit het doel der opvoeding afgeleid" gevolgd door: „Hoofdzaken uit de Logica" en later, die der „Metaphysica". Ten slotte verscheen zijn „Algemeene practische philosophie", waarin zijne aesthetisch-ethische meening werd uiteengezet.

Om ook praktisch werkzaam te kunnen zijn voor zich zelf en zijne leerlingen, stichtte hij te Koningsbergen het paedagogisch seminarie, terwijl hij in verschillende betrekkingen in innige verbinding met het onderwijs kwam.

Zijn practische arbeid drong hem meermalen tot het openbaren van zijne opvoedkundige denkbeelden in verschillende kleinere geschriften, terwijl zijne studie hem tal van werken het licht deed zien, die ondanks den benarden tijd, waarin men leefde, de aandacht trokken. Het meest bekende is zijn: „Leerboek tot inleiding in de Philosophie", terwijl in de rustiger jaren na den Franschen tijd zijn „Leerboek der Psychologie" (1816) het licht zag. Van zijne grondige zielkundige studiën, die zijne leerlingen op nieuwe wegen voerden, bleek in 1824 bij de verschijning van: „Psychologie als wetenschap gebouwd op ervaring, metaphysica en wiskunde" en van zijne wijsgeerige studiën in 1828 door zijne „Algemeene metaphysica".

Van hoe buitengewone waardeering Herbart ook de blijken ontving, (zijne gehoorzaal was te klein om zijne toehoorders te bergen), zijn werkzame geest verlangde ruimer arbeidsveld, dan in het afgelegen Koningsbergen gevonden kon worden. Zoo ging hij in 1833 naar Göttingen terug, herhaalde malen gevierd en gehuldigd door hoogleeraren en studenten in zijne oude standplaats, als een hoogbegaafd en welsprekend voorganger ontvangen door eene trouwe en talrijke schaar van nieuwe leerlingen. Mochten al staatkundige meeningsverschillen eene enkele maal verwijdering brengen tusschen zijne hoorders en hem, zijn hooge ernst, de frissche voordracht zijner denkbeelden in keurigen vorm, de scherpe omlijning zijner beginselen, afwijkend van vele zijner tijdgenooten, trok hen spoedig weer tot hem en deed hen trouw blijven tot zijn dood (14 Aug. 1841).

Is te onzent de opvoedkunde, gegrond op Herbarts denkbeelden, meer en meer bekend geworden onder den naam Nieuwere Paedagogiek, — het is er verre van, dat Herbart alleen nieuwe denkbeelden op nieuwe beginselen gegrond, zou gegeven hebben. Allereerst reeds: Herbarts leer rust op metaphysischen grondslag.

Stellen nieuwere onderzoekers, van den tegenwoordigen tijd zich „tevreden" met het kennen van de ziel in haar handel en wandel, in het kennen van de verschijnselen allereerst, anders is het met wie op metaphysisch standpunt zich plaatst. Hij zoekt achter de daden

en uitingen naar het wezen der dingen; zoekt verklaring niet van die uiting, maar van *het zijn*. Als later blijken zal, was H. niet alleen metaphysisch in zijn zoeken naar het wezen der ziel, maar ook in zijne verklaringen van de betrekkingen tusschen de voorstellingen. Belangrijk echter week hij af van zijne tijdgenooten, waar hij de *waarneming* als kenbron van den menschelijken geest meer op den voorgrond schoof. Vóór hem toch was het *nadenken* meest van al de bron van zielkundige kennis, de oorsprong van de rationeele psychologie. In die leer paste de studie van den aard der grondkrachten, die 's menschen denken en doen beheerschen, die van de zielsvermogens. In Herbarts systeem kon een dergelijk beginsel niet blijven bestaan, zoodat hij dan ook niet het oog sloeg op den aard der leidende krachten, maar op de verschillende toestanden van den menschelijken geest, de uitingen van geestelijk zijn. Hij ontkende het bestaan van zelfstandige vermogens, betoogende dat deze niets anders zijn, dan begrippen, waardoor gelijksoortige verschijnselen worden saamgevat, zonder dat echter daardoor die verschijnselen worden verklaard.

Belangrijk afwijkend is Herbarts leer van die der nieuweren onder de zielkundige onderzoekers, waaronder Wundt eene der eerste plaatsen inneemt, gesteund door eene breede schaar van mannen, die allen veel meer dan Herbart toeliet, staan op zuiver experimenteel standpunt. Met hen ontstond de school der *physiologisch-experimenteele* psychologie. Deze zielkundigen verwijderen zich van Herbarts methode om kennis op te doen van 's menschen bewustzijn, voorzooverre hij het afkeurde met menschen proeven te nemen, wat toch noodzakelijk zou zijn, „wijl geen werktuigen voor hen in de plaats kunnen treden." Op zijn grondslag echter staan ze, waar ook hij reeds meende, dat om van 's menschen ziel kennis te krijgen, de studie van dier-psychologie onmisbaar is, en voorts, dat voor de meting en de uitdrukking van den graad der uitingen mathematica een noodzakelijk hulpmiddel is. Het behoeft hier niet aangetoond te worden, dat in den loop van drie kwart eeuw met meer scherpte en met grooter uitvoerigheid deze beide beginselen zijn toegepast en zoodoende een ontzaglijke afstand gekomen is tusschen Herbarts kennis en die der „modernsten"; toch zijn zijne verdiensten als grondlegger van de beginselen er niet minder om.

Hebben we zoo Herbarts arbeid gesteld tusschen dien van zijne voorgangers en van hen die na hem kwamen, we gaan thans een overzicht geven van de hoofdpunten zijner leer; een uitvoeriger uiteenzetting vindt men in Geluk: *Beginselen der Opvoedingsleer naar de beginselen van Herbart*, in Lem en Straatman: *De Nieuwere Paedagogiek*, 2e druk en J. Versluys: *J. F. Herbart. Een overzicht van zijn stelsel.*

De ziel krijgt inhoud door bemiddeling van de zinnen. Deze zijn het, die de buitenwereld (= wereld buiten de ziel, dus ook het lichaam) doen inwerken op de ziel. Zonder deze inwerking is ontwikkeling niet mogelijk. Van de onderlinge betrekkingen tusschen de verschillende deelen van dien door de zinnen opgenomen inhoud, hangen dan de veranderingen in 's menschen bewustzijn af en niet,

als bij de psychologie van Kant, van een inwerking van de ziel op de opgenomen stof op aan haar eigen wijzen. Bij Kant dus een formeele, daar een materieele ontwikkeling.

Dat wat de ziel in een bepaald geval van de buitenwereld ontvangen heeft, is een voorstelling, — enkelvoudig: *wit*, *hard*, *scherp*, enz. samengesteld: *muur*, *zerk*, *bijl*, — verschillend naar den aard van het inwerkende lichaam, verschillend ook naar den aard van den bemiddelenden zin. Op de kennis der voorstellingen nu is de zielkunde van Herbart gebouwd en met de veranderingen in den toestand dier voorstellingen op zich zelf en in betrekking tot andere, houdt zij zich bezig. Minder met de wijze, waarop die voorstellingen ontstaan en met den invloed van dat ontstaan op den geheelen mensch. Voor de nieuwste psychologie is niet de voorstelling zelf het meest belangrijke object van studie, maar de gewaarwording en slechts in beperkte mate wijdde Herbart zich aan die studie, toen hij, de uitstekend ontwikkelde musicus, zich o. a. bezig hield met gehoorgewaarwordingen, terwijl ter verklaring van het ontstaan van het ruimtebegrip ook de oorspronkelijke gezichtsgewaarwordingen ten grondslag genomen werden.

Eenmaal verkregen voorstellingen blijven bewaard. Zij kunnen dan in tweeërlei toestand verkeeren nl. of *helder* of *donker*, en van den eenen toestand in den anderen overgaan. (Weer helder worden = gereproduceerd worden). Bij de opneming (perceptie) van nieuwe voorstellingen (als zoodanig „waarnemingen”) vindt de nieuw intredende de oudere voorstellingen in helderen toestand. Deze werken de perceptie tegen en verzwakken ze, dan dus niet optredend als *toestanden*, maar als *krachten* en wel in haar geheel, of ten deele. In de uitvoerige studie door Herbart gewijd aan dien belemmeringstoestand (Hemmung) neemt de metaphysica eene ruime plaats in.

Vindt een waarneming in het bewustzijn een gelijksoortige heldere voorstelling, dan vereenigen deze beide zich tot één voorstelling, (*versmelting*) waardoor de aanwezige in het bewustzijn blijft. Ware dit niet het geval geweest, dan, zoo drukt Herbart het uit, zou zij over den *drempel (Schwelle) van het bewustzijn* zijn teruggedrongen. Van hoeveel belang de aanwijzing, van wat H. den *drempel van het bewustzijn* noemt ook zij, de metaphysische beschouwingen door hem er aan vastgeknoopt, worden door de physisch-empirische zielkundigen verworpen.

De belemmering van de eene voorstelling door de andere treedt slechts op voor zooverre zij elkaars tegenstellingen zijn en wordt naar die mate geheele of gedeeltelijke verdonkering, tenzij versmelting ingetreden is. Behooren de voorstellingen niet tot dezelfde soort, zijn ze *disparaat*, (b.v. zwaar, wit, zoet) dan is van *versmelting* noch *verdonkering* sprake, maar wordt een *groep* gevormd. Op de verbindingen, door deze geheele of gedeeltelijke versmelting en door de groepeering teweeggebracht, zijn de associatiewetten gegrond, volgens welke gelijke of gelijksoortige voorstellingen, zoowel als tegengestelde, *en* gelijktijdig of na elkaar opgenomene aan elkaar verbonden worden.

Eens opgenomen voorstellingen mogen in verdonkerden (gezonken)

toestand kunnen verkeeren, ze kunnen ook weder helder (opgeheven) worden. Deze reproductie geschiedt of *door eigen kracht*, of door hulp van andere, — *onmiddellijke reproductie* van *vrijstijgende voorstellingen* en *middellijke reproductie door voorstellingen*. — De eerste geschiedt, als we ontwaken of bij het weder aan den arbeid gaan na een storing, als de voorstellingen van onzen arbeid weer van zelf bewust worden, nadat ze een tijdlang verdreven waren. In deze gevallen komen de voorstellingen (eigenlijk veranderd in krachten „een streven om voorstelling te worden") weer terug, wijl niets haar meer in den weg staat. Als een ander geval van *onmiddellijke reproductie* noemt Herbart ook het terugkeeren eener voorstelling onder den invloed van een volkomen gelijke nieuwe, dus de herkenning, waarbij dan weder *versmelting* optreedt. De middellijke reproductie berust op de verbindingen door de voorstellingen volgens de *associatiewetten* aangegaan, zoodat een voorstelling steeds met zich, liever nog achter zich, in het bewustzijn meebrengt, wat door eenige versmelting of groepeering aan haar verbonden is, terwijl zij verloopt volgens *reproductiewetten*, analoog aan het vroeger opgegeven viertal van associatiewetten. De uitvoerige beschouwingen over den aard der reproductie, de versmelting en de belemmeringen daarbij voorkomende, kunnen in een beknopt overzicht moeilijk besproken worden.

De reproductie is in tweeërlei zin goed, indien ze levendig en zoo zij trouw is. De eerste eigenschap kenmerkt de reproductie als verbeelding, de tweede als geheugen, maar beide hangen samen met de voorstellingen en niet met eenig zielsvermogen. — Als een bijzonderen vorm van reproductie bespreekt Herbart dien, waarbij tegelijk met het binnentreden van nieuwe voorstellingen oudere bewust worden. De twee „tegenpartijen" (immers strijdende om een plaats in het bewustzijn) versmelten gedeeltelijk, belemmeren ook elkaar. De wederzijdsche inwerking op elkaar, waardoor de nieuwe voorstelling wordt opgenomen in de oudere groep, noemt H. *apperceptie*. Deze werkzaamheid van den geest is dus een actief optreden van de oudere voorstellingen tegenover de intredende nieuwe, die daardoor meestal gewijzigd wordt. Dit veranderen echter kan ook geschieden met oude voorstellingen, die, in het bewustzijn tredende, daarin een groep verwante voorstellingen aantreffen. Van dezen strijd tusschen de voorstellingsgroepen neemt de persoon zelf niets waar, noch kan hij er invloed op uitoefenen. Hier werkt de inwendige zin. — De appercipieerende groep geeft aan de geappercipieerde grooter kracht. Hierdoor is deze in staat, zich met meer succes tegen wat daarna binnentreden wil, dus tegen de dreigende belemmeringskracht, (de Hemmung) te verzetten. Dit blijven van een voorstellingsgeheel in het bewustzijn gedurende eenigen tijd achtereen is het concentreeren van het bewustzijn. In dat geval is men *opmerkzaam*. Waar de opmerkzaamheid het gevolg is van in den geest aanwezige voorstellingen spreekt men van appercipieerende opmerkzaamheid of onwillekeurige, in tegenstelling met de willekeurige. Steeds wordt door opmerkzaamheid de *sterktegraad* van de op te nemen voorstelling krachtig bevorderd.

Naar de theorie der belemmeringen tusschen voorstellingen kan slechts een beperkt aantal voorstellingen zich *boven* den drempel van het bewustzijn bevinden. Men drukt dit uit door *engte van het bewustzijn*. Als in een donkere kamer, waarin slechts een enkele lichtstraal valt en één klein plekje helder verlicht is en de rest zich in schemering verliest, zijn de voorstellingen buiten het hoogtepunt der opmerkzaamheid in belemmerden, meer of minder verdonkerden toestand.

Een voorstelling kan zijn individueel, d. w. z. betrekking hebbend op een ding, handeling, toestand, betrekking buiten ons, — maar ook algemeen. Uit het herhaald samentreffen van een waarneming met de geheele reeks van gereproduceerde gelijksoortige voorstellingen en hun aanhang, ontstaat een totaalvoorstelling, waarbij de onderling verschillende verbindingen door belemmering onderdrukt en de krachtigste gestegen zijn. Niet dus, dat door een zoogenaamd „abstractievermogen" een afzondering van ongelijksoortige bestanddeelen en een besparing van de gelijke zou hebben plaats gehad. Van zulk een totaalvoorstelling (Algemeene voorstelling, ervaringsbegrip) kunnen geen afzonderlijke deelen willekeurig gescheiden worden. Naast deze vormt ons oordeel langs den weg van het wetenschappelijk denken nog zuivere (logische) begrippen.

Voorstellingen blijven in onze ziel (geest), doch kunnen zich in verschillende veranderlijke toestanden bevinden, al naarmate de „bewegingen der voorstellingen" begunstigd of belemmerd worden. De hieruit ontstane toestanden zijn gevoelens en begeerten van onze ziel (als zoodanig „gemoed"). Een voorstelling heeft bij het stijgen zoowel helpers als tegenstrevers. Uit den strijd ontstaat een spanning, die zich aan ons bewustzijn doet kennen als *aangenaam* gevoel, indien de hulpvoorstellingen het krachtigst zijn, als *onaangenaam*, zoo de belemmering de overhand heeft. Daar met de voorstelling, waarop ons bewustzijn geconcentreerd is, nog andere in stijgenden of dalenden toestand verkeeren kunnen, ontstaat een breedere grondslag voor gevoel, kan ook een *gemengd* gevoel ontstaan, dat naar den aard van zijn ontstaan aangenaam en onaangenaam tegelijk is. Een gemoedstoestand, waarbij de voorstellingen in heftigen „strijd" met elkander verkeeren en dus meer dan gewoonlijk belemmering of opheffing bestaat, is een *affect*. Deze hebben een buitengewonen invloed ook op ons lichaam.

Het gevoel bepaalt het *begeeren*, gericht op een aangename of onaangename voorstelling als object. Ook kan het begeeren samengaan met gemoedstoestanden, terwijl een begeerd object dikwijls niet eens aan te wijzen is. Naarmate al of niet *keuze*, *overleg* medewerkt bij onze begeerten, spreekt men van hooger en lager begeeren. Komt bij het begeeren *inzicht in de mogelijkheid der vervulling*, dan ontstaat *willen*.

Nauw met zijn paedagogischen arbeid verbonden is Herbarts zedeleer en van het meeste belang voor den opvoedkundige is daarin zijn leer der practische ideeën, naar welke *de wil* beoordeeld moet worden, om goed of slecht genoemd te worden; — door wilsvoorstellingen vormt zich het *wilsgeheugen* en daaruit een algemeene wil in den mensch, die de leider moet zijn tot bepaling van de richting van den

wil in elk bijzonder geval. Ons willen beantwoordt aan de *eerste idee* (innerlijke vrijheid) als het zich naar den algemeenen wil schikt en niet naar andere oorzaken. Oefent hij de grootste kracht uit, die door eenig willen te bereiken is, voldoet hij dus aan de verwachtingen, die van hem gekoesterd worden, dan beantwoordt de wil aan de *tweede idee* (volkomenheid). De der volmaking naderende mensch stijgt wel de trap ter volkomenheid omhoog, met iedere trede echter ontdekt zich aan ons een hooger liggende. De schijnbaar bereikte volkomenheid verdwijnt bij het bereiken. Beide waardeeringen, die der eerste, als die der tweede idee echter betreffen slechts den vorm van het willen, niet den inhoud. Met dezen houden zich de drie volgende ideeën bezig. Geef U aan anderen, zonder eenig bijmengsel van eigenbelang, met volkomen vrije goedheid, zooals God zich geeft aan de menschheid; heb de liefde Gods, want God alleen is goed. Dat is wat de derde idee, die der *welwillendheid*, der liefde, tot eisch stelt. — Niet alleen naar het ideale richt zich ons willen, ook de werkelijkheid, onze medeschepselen, stellen eischen. Richten twee menschen hun willen op eenzelfde doel, dan ontstaat strijd. A wil zijn doel bereiken en wil daarmee tevens, dat B het niet bereikt, niet echter om hem iets kwaads daarvoor in de plaats te geven, wat met de derde idee zou strijden. Alleen reeds de botsing mishaagt aan het zedelijk oordeel. Een overeenkomst, een regel, vastgesteld ter voorkoming van strijd, eischt de vierde idee, die des *rechts*, niet zijn oorsprong nemend in de dingen, maar in het wederzijdsche verlangen, strijd te voorkomen. Wanneer A een weldaad of eenig kwaad heeft bewerkt ten opzichte van B, moet daarvoor dank of vergelding volgen. Onvergolden daden mishagen. De vijfde idee eischt de *vergelding;* niets meer, niets minder, dan evenwicht tusschen de wederzijdsche verhoudingen. Uit deze vijf *practische ideeën* worden met het oog op de samenleving en de maatschappelijke betrekkingen andere beginselen ontwikkeld, de *afgeleide ideeën*. Men zie hier voor het door D. Burger bewerkte *Overzicht van de wijsbegeerte uit practische gezichtspunten*, opgesteld door Herbart, waarin de *plichtenleer* nauwkeuriger omschreven wordt.

Is in de zielkunde de weg, in de zedeleer het doel van 's menschen ontwikkeling aangegeven, de opvoedkunde houdt zich bezig met de middelen om langs dien weg dat doel te bereiken. Het middel nu is onderwijs. Geen opvoeding zonder onderwijs, geen onderwijs ook, dat niet opvoedt. Is des menschen oordeel al gevestigd over de *mogelijkheid* der opvoeding, door ervaring, als door de geschiedenis, — ook de noodzakelijkheid moet duidelijk worden; terwijl de keuring der aangewende middelen op wetenschappelijke gronden geschieden moet. Ook dit leert de zielkunde. Bovendien moet zij ons antwoord geven op de vraag naar de hindernissen, die de opvoeding op haar weg kan ontmoeten en naar den invloed, die van haar middelen kan uitgaan, zoowel in goeden als in slechten zin.

De ongeleide wil van het kind, niet in toom gehouden door invloeden van buiten, noch door innerlijke krachten, zou oorzaak zijn van veel leed, het kind zelf en anderen toegebracht; zou ook oorzaak zijn van

velerlei strijd, zoowel tegen den al of niet zedelijken wil van anderen als van botsing met maatschappelijke wetten en bepalingen. Het kind *orde* te leeren, aan *regel* te gewennen, zoowel in het handelen als in het willen, is het doel van het opvoedingsmiddel: *de regeering*. Als uitwendige middelen heeft de regeering: *toezicht* en *bedreiging*, als innerlijke: *gezag* en *liefde*, steeds samenwerkende met de ouderlijke macht. Waar *volgen* noodzakelijk is, en verklaring van de noodzakelijkheid niet gegeven kan worden, regeere de opvoeder, door *gehoorzaamheid* te eischen. Beter dan ieder ander middel werkt voor de regeering de *arbeid:* geestelijk of lichamelijk. In alles moet de leider vast staan in zijn willen: niet meer eischen dan noodig is, niet meer toestaan dan kan, regel en maat houden in zijn voorschriften. Lichamelijke straf moet meer dreigen, dan komen, en liever vervangen worden door vrijheidsberooving.

Hoewel de regeering tot eigenlijke taak slechts de zorg voor het oogenblik heeft, werkt zij, vooral door *gewenning* aan het opvolgen harer voorschriften, ook voor de toekomst en des te sterker, naarmate het kind van der jeugd af aan een verstandige toepassing er van heeft ondergaan. Naast haar, haar werk aanvullend en voltooiend, staat *de tucht*. Haar doel is karaktersterkte der zedelijkheid, gelijkvormigheid en vastheid in het willen van het zedelijk goede.

Daar opvoeden onderstelt onderwijzen, moet de tucht het onderwijs vergezellen; wijl ze den wil van den leerling richting wil geven, moet ze dien wil doen werken. Het eischt van den opvoeder een bijzondere gelijkmoedigheid en kalmte en groote zelfbeheersching in den omgang met anderen om, *leiding* gevend aan het willen, dit toch zich zelfstandig te doen uiten. Waar echter *leidende* tucht niet optreden kan, wijl de leerling onvast is in zijn wilsbepaling, daar dient de opvoeder in te grijpen en door de *bepalende tucht* de keuze te vestigen op een doel, dat waard is nagejaagd te worden en welks waarde den leerling helder bewust wordt. Hoe vast en beslist het karakter dezer bepalende tucht ook schijne, in de toepassing eischt ze een jeugdig gemoed bij den opvoeder, opdat hij zich kunne schikken naar den aard van zijn kweekeling en ten slotte niet de opvoeder, maar de kweekeling kieze. Werken deze beide soorten van tucht van den beginne af, op lateren leeftijd grijpt de *regelende* tucht in. Bij het willen in verschillende gevallen heeft zich onder den invloed van *het geheugen van den wil* een *wilsbegrip* gevormd, dat aansporend op de handelingen van den leerling zal werken en zijn wilsbepaling in ieder geval zal vaststellen. Er heeft zich een subjectief karakter gevormd, dat nog slechts ontwikkeling in de goede richting behoeft, om tot een sterk zedelijk karakter op te groeien. Dan behoort de tucht terug te treden en slechts dan weer in te grijpen, als afdwalingen dreigen. Als de slinger van het uurwerk regelt ze den goeden gang van het willen. Grondstellingen, die de leerling zich reeds gekozen of gevormd heeft, zullen naar hun practische bruikbaarheid, hun overeenstemming met de praktische ideeën getoetst worden; lof en blaam steunen of belemmeren de uitvoering van den wil voor het

vervolg; herinnering treedt waarschuwend op. Zoo steunend, waar nog zwakheid is, blijve de opvoeder zijn kweekeling ter zijde, tot deze zich krachtiger en sterker begint te gevoelen en blijken geeft vertrouwen te verdienen. Dan trede de leider terug: het zelfverworvene heeft de grootste waarde, de grootste levenskracht.

Uit het bovenstaande blijkt, dat de tucht zich richt op den wil. Deze echter komt voort uit den gedachtenkring, waardoor tucht zonder onderwijs niet mogelijk is. Was het voor de regeering op zich zelf beschouwd onverschillig, *waarmee* het kind bezig is, als het maar niet, leegloopend, den duivel des kwaads ten prooi valt, voor de tucht is de keuze der stof van veel gewicht. Die keuze wordt bepaald door het doel der opvoeding. Uit dit doel, ons vroeger bekend geworden, wordt afgeleid het doel van het onderwijs. Herbart geeft dit aan als *veelzijdige belangstelling: onvoorwaardelijk*, niet gericht op een goede plaats in de maatschappij, niet op geschiktheid voor een vak, niet om eer en aanzien zooals de *voorwaardelijke* belangstelling, die daardoor uitteraard reeds niet veelzijdig, zeker niet *al*zijdig zijn kan.

Uit de studie der zielkunde weten we, dat een waarneming bij het binnentreden in den geest de overige tracht te onderdrukken. Gelukt dit volkomen, met of zonder hulpvoorstelling, dan *nemen we waar*. Is echter ons bewustzijn gevuld met voorstellingen, die komen en gaan, dan wordt de nieuw binnentredende belemmerd en we nemen nog niet waar, maar *verwachten*, *begeeren* later, — *willen* ten slotte. Zelfwerkzaamheid dus als gevolg van het onderwijs. Deze zelfwerkzaamheid of belangstelling op te wekken moet de onderwijzer zich tot taak stellen, wat hij doet, door steeds voor appercipieerende opmerkzaamheid te zorgen met behulp van de vrijstijgende voorstellingen, ons uit de zielkunde bekend.

Boezemt de onderwijzer zijn leerlingen belangstelling in, hij moet, als vroeger gezegd is, voor veelzijdigheid zorgen en bewerken, dat de kennis, door de *ervaring* verkregen, en de *gezindheden*, door den *omgang* ontstaan, worden aangevuld en verbeterd. Uit de ervaring ontstaat *empirische* belangstelling, zucht tot waarnemen; uit den omgang *sympathetische* belangstelling, hart voor anderen; door nadenken over het waargenomene *speculatieve* belangstelling ten opzichte van de dingen, *sociale* belangstelling ten opzichte van de menschelijke verhoudingen. Minder als voortzetting der belangstelling dan wel als rustig overzien van het door de vier eerstgenoemde zijden van het „Interesse” verkregene, gelden de *aesthetische* en *religieuse* belangstelling. Zeker zal het niet mogelijk zijn, ieder dezer richtingen in gelijke mate te ontwikkelen; er naar te streven zal echter de plicht van den opvoeder zijn en — voegen wij er bij — zijn taak zal het zijn, zóó te onderwijzen, zóó te leiden, dat werkelijk de leerling tot deugd kome, waar het bewijs, dat de veelzijdigheid zijner belangstelling hem daartoe voeren zal, niet vast staat.

Zal kennis den leerling eigen worden, dan zijn twee handelingen noodig: *het indenken* (die Vertiefung), opdat alles met de grootste nauwkeurigheid in het bewustzijn worde opgenomen en daarna het *ver-*

werken (die Besinnung), het samensmelten met vroeger ingedachte stof. Zoo moeten ze op elkaar volgen de geestelijke werkzaamheden, elkaar afwisselend en aanvullend. Eerst het indenken in een bepaalde stof, de scherpe zuivere *opname* (Klarheit); dan de *verbinding* tusschen het nieuwe en het oude (Association); daarna afzondering der verschillende deelen der verbinding en het vaststellen hunner onderlinge betrekkingen (System); ten slotte uitbreiding van de gevormde rij en toepassing der gevonden beginselen op andere stof (Methode). Uit de gronden, in dezen ontwikkelingsgang neergelegd, vormden de voortgaande leerlingen van Herbart de leer der formeele leertrappen, in talrijke toepassingen en aansluitende aan zijn verklaring van het ontstaan der belangstelling. De aanbieding van de leerstof kan op verschillende wijze geschieden. Allereerst *aanschouwelijk* (darstellend) zoo beschrijvend, dat de leerling meent te zien. Doch het aanschouwelijk onderwijs kan wel kennisgroepen geven, maar deze moeten of aanstonds of later uiteengelegd worden, zal de totaalaanschouwing tot een waarneming der deelen opklimmen: *analytisch* onderwijs. Ten laatste treedt het *synthetisch* onderwijs op, dat uit de verkregen kennis nieuwe zoekt te scheppen.

Waar nauwgezet wordt nagegaan, op welke wijze de stof zal worden meegedeeld, daar spreekt het van zelf, dat ook veel aandacht gegeven wordt aan de keuze der stof zelf, welke uit zaken, vormen en teekens bestaat. Als eersten eisch stelt Herbarts paedagogiek, dat de stof zal overeenkomen met den ontwikkelingstrap der jeugd. Aan dit denkbeeld vasthoudende, hebben zijn volgers, Ziller allereerst, den gang der leerstof vastgesteld volgens *Kultuur-historische trappen*, daarbij den ontwikkelingsgang der menschen in evenveel perioden verdeelend, als de leertijd duurt.

Als tweede geldt de leer der Concentratie van de leerstof om een historische middenstof „Gesinnungsstoff" als concentratie-middenpunt. Ook hierbij verdient opgemerkt, dat Herbart omtrent dat denkbeeld meer aanduidingen dan uitwerkingen geeft en dat de dikwijls zeer kunstige stelsels, door zijn volgers ontworpen, niet aan zijn geschriften zijn ontleend, ja zelfs door enkelen, die zijn denkbeelden overigens beamen, verworpen worden als eene „auf die Spitze getriebene Konzentration". Door den opbouw van een geheel opvoedkundig stelsel heeft Herbart den voortgang der paedagogische wetenschap krachtig bevorderd en aan haar vasten grond onder de voeten gegeven; duidelijk vaststellend, dat zij berust op, handelen moet volgens de door de zielkunde gevonden wetten. Om dit te waardeeren maakt het weinig verschil, of ook thans nog de zielkunde van Herbart als de juiste erkend wordt, zelfs niet of zijn wijze van bestudeeren nog wordt aangenomen. En *dit* geschiedt werkelijk: nieuwe zielkundigen beamen lang niet alle conclusies, door Herbart gesteld, volgen een geheel andere methode dan hij, willen absoluut niets weten van metaphysica, wel van physische en physiologische voorstudiën. Deze wijze van onderzoek voert *langzaam* tot een resultaat, heeft nog weinig kunnen vaststellen voor ons paedagogisch handelen, maar heeft toch dit als waarheid ge-

vonden: dat Herbart bij veel misgrepen, waar hij zocht te verklaren, dikwijls met den blik van het genie de waarheid vond of benaderde.

Is ondanks velerlei aanvallen zijn paedagogisch stelsel ook in ons land *het* stelsel van onderwijs geworden, aan den anderen kant dient niet vergeten, dat het een *stelsel* is, een stelsel, aan welks volmaking tal van vindingrijke mannen hun krachten wijdden met al de voordeelen dier toewijding, maar ook met de nadeelen, er aan verbonden. Nadeelen als overdrijving en stelselarij. Zeer sterk komt die uit in de toepassingen en uitwerkingen van de grondbeginselen der kultuurhistorische trappen, — der formeele leertrappen en der concentratie.

Wie toegeeft, dat het kind in zijn ontwikkeling voortschrijdt als de menschheid het in de beschaving deed, heeft nog niet erkend, dat deze beide ontwikkelingen elkander dekken; alleen dat er overeenkomst bestaat; heeft stellig niet erkend, dat het kind in de tegenwoordige maatschappij staat, als de oermensch, die op eigen kracht was aangewezen. Wie toegeeft, dat het zich indenken en verwerken der stof gaat langs den weg, door de formeele leertrappen aangeduid, heeft daarmee allerminst erkend, dat *elke* leerstof gesplitst behoort te worden in methodische eenheden en eenheidjes, die ieder in vijf onderdeelen *behandeld* moeten, zelfs maar zouden *kunnen* worden. Zeker is het noodig, de gedachten onderling te verbinden, *samenhang* te brengen tusschen de deelen der kennis, ook tusschen de kennis, tot verschillende leervakken behoorende. Twijfelachtig echter is het, of daarmee elk leervak — d. w. z. elke groep van bij elkaar behoorende, uit elkaar volgende of nauw aan elkaar verwante voorstellingen en begrippen — zijn uitteraard zelfstandig bestaan moet verliezen; en of de eenheid in den gedachtenkring, door volledige concentratie nagejaagd, wel wordt bereikt, dan wel of alleen maar verwarring wordt gesticht in den kring van een leervak. Het spreekt van zelf, dat het een onrecht is, Herbart, die in zijn geschriften ook tegen overdrijving waarschuwt, verantwoordelijk te stellen voor de fouten zijner volgers.

Onder hen, die in Duitschland vooraan gingen de leer van Herbart practisch uit te werken, noemen we Ziller en na hem Rein, Pickel en Scheller, die in zeer uitgebreide werken tot in onderdeelen nauwkeurig den schoolarbeid vaststelden. Ziller is de man, die naar aanleiding van de aanduidingen in Herbarts paedagogische geschriften, breede scherp afgebakende voorschriften ontwierp voor het paedagogisch *doen;* de drie laatstgenoemden ontwierpen een volledig leerplan voor de lagere school, aansluitende aan Zillers regelen.

Niet te verwonderen is het, dat een beweging in Duitschland, die niemand onberoerd liet, maar even heftige tegenstanders als verdedigers vond, ook in ons land nagolfde. Als den meest verdienstelijken onder allen noemen we H. de Raaf, den *zelfstandig* denkenden en *vrij* uitvoerenden verdediger van de Herbart-Zillersche paedagogiek. Den grondslag werkte hij uit in zijn herhaaldelijk herdrukt en vertaald werkje: *Zielkunde*, daarbij aansluitend zijn *Opvoedkunde* en zijn: *Punt A van het Programma.* Uitvoerig werd door hem en vele van zijn volgers nu dit, dan dat deel uitgewerkt in het „Nieuw Tijdschrift ter bevordering

van de Studie der Paedagogiek", dat wel niet uitsluitend, maar toch bijna geheel gevuld is met artikelen, berustend op Herbarts leer. Belangrijke artikelen van zijn hand verschenen ook in de eerste jaargangen van „De studeerende Onderwijzer" en nu en dan in „Het Schoolblad." Als de kroon op zijn arbeid schonk hij zijn leerlingen en volgers „Het eerste" en „Het tweede Leerjaar", tot in onderdeelen allernauwkeurigst het onderwijs vaststellend voor de twee eerste leerjaren der lagere school; naar ieder verwacht de eerste van een reeks handboeken, evenwijdig loopende met „Die Schuljahre" van Rein, Pickel u. Scheller.

Hoe grooter de overeenkomst, des te scherper het contrast. Zoo is het zeker te verklaren, dat scherp tegenover de richting De Raaf zich een andere ontwikkeling der Herbartsche denkbeelden plaatste, die door Douma en Lem voorgestaan en uitgewerkt is in: Het Zaakonderwijs, Het Kinderboek, Ons Leesboek en Douma's Rekenonderwijs. Stelt De Raaf de vertelling voorop, Douma en Lem geven aan het zaakonderwijs de eerste plaats, ieder van hen laat volgen, wat de ander vooropstelt. Beiden trekkend aan één lijn, maar elk aan een ander eind. 't Is onze taak niet, een beoordeeling van beide richtingen te geven. Moesten we kiezen, we lieten ons niet in de laatste plaats leiden door de overweging, dat elke manier goed is, behalve de vervelende, — en langdradigheid is vervelend. Dat beide richtingen in verschillende gevallen aan dit euvel leiden valt niet te ontkennen, al (voegen we er bij) al behoeft dit natuurlijk niet een essentieel kenmerk van de leerwijze te zijn, dat bij de behandeling niet weggewerkt kan worden.

Naast deze voornaamste auteurs verdienen nog enkele namen genoemd. H. Deelman, als schrijver van een drietal naar het Duitsch bewerkte en voor Nederlandsche stof pasklaar gemaakte werkjes over *Apperceptie*, *De Formeele Leertrappen* en *De Leertrappen in de Praktijk* en van verschillende artikelen vooral in het „Nieuw Tijdschrift." W. A. W. Moll: *Concentratie van het Onderwijs*, zich aansluitende bij De Raaf's denkbeelden. E. Heimans: *De concentratie op de lagere school* op eenigszins vrij standpunt, evenals J. Ligthart: *Het eerste halfjaar* (in Oud en Nieuw) doch aan de zijde van Douma en Lem.

Onder Herbartschen invloed staat in grootere mate De Ridder's bewerking van J. Lindner's *Unterrichtslehre*; in zwakkere J. Koonings, *Leerboek der Paedagogiek* naar Martig, R. Broere: *Kennen; Gevoelen*; *Begeeren*; — *De opvoeding in de lagere school*, H. Douma: *Onderwijs en opvoeding*. Van de geschriften, die *niet* meer of minder Herbartiaansch zijn, noemen we J. Versluys *Zielkunde 2e druk*, niet dààrom, maar vooral wijl het op verschillende plaatsen bepaald aanvallend tegenover sommige deelen van Herbarts leer optreedt, zoo b.v. tegen de apperceptie-idee, terwijl dezelfde schrijver een afzonderlijk werkje heeft uitgegeven over de dwalingen van Herbarts school. (Kritische Beschouwingen van het stelsel van Herbart, 1902).

Is het gelijktijdigheid of causaliteit, die de opleving van de paedagogische studie in het laatste kwart der 19e eeuw verbindt aan de nadere kennismaking met de denkbeelden van Herbart, Stoy, Ziller

en anderen? Zeker is het, dat Herbarts invloed ook op ons onderwijs groot is geweest, grooter in practisch toepassen zijner denkbeelden, dan die van eenig ander opvoedkundige. Daarom verdiende zijn arbeid een breedere beschouwing dan de opzet van dit werk gedoogde, waartoe dan echter dit artikel, zoo noodig, opwekken moge.

Amsterdam. A. J. STRAATMAN.

Litteratuur: In den tekst zijn reeds vele bronnen opgegeven. Daarnaast mogen hier allereerst een paar uitgaven van Herbarts paedagogische werken genoemd worden:

D. FR. BARTHOLOMÄI, *Joh. Fr. Herbarts Pädagogische Schriften*, 2 dln. Langensalza 5e druk, op nieuw bearbeid door Dr. E. von Sallwürk 1891. O. WILLMANN; *Joh. Fr. H's. Pädagogische Schriften in chronologischer Reihenfolge* 2 dln. Leipzig.

Voor de verdere ontwikkeling van H's. Paedagogiek zie men vooral het *Jahrbuch des Vereins fur wissenschaftliche Pädagogik*, dat sinds 1869 geregeld te Langensalza verschijnt.

Voor de bestrijding van H's. denkbeelden: Dr. W. OSTERMANN, *Die hauptsächlichsten Irrtümer der Herbartschen Psychologie und ihre pädagogische Konsequenzen 2e druk 1894.*

Herhalen. Er is slechts een weinig ervaring toe noodig, om te weten, dat de leerlingen gemakkelijk vergeten, wat hen geleerd wordt; evenzoo behoort er niet meer dan een oppervlakkig inzicht toe, om tegen dit euvel het middel toe te passen, dat herhalen heet. Herhalen dient om het geleerde te bevestigen, om het vervliegen er van te voorkomen.

Opmerking verdient hierbij, dat het opzettelijk herhalen in sommige vakken (lezen, schrijven, rekenen, zingen) niet of weinig noodig is, omdat de leerstof a. h. w. zichzelf herhaalt, terwijl in andere vakken (geschiedenis staat hier vooraan) het onderwijs weinig sporen achterlaat, indien het aanbrengen der leerstof niet telkens op den voet gevolgd wordt door herhaling.

Ware nu herhalen niet anders dan overdoen, de gegeven lessen nóg eens geven, het zou weinig bespreking eischen. Maar overdoen is in 't algemeen een slechte vorm van herhalen, vervelend voor onderwijzer en leerling beiden; niemand, die deugdelijk onderwijs geeft, zal het noodig achten. Alleen voor zulke leerlingen, die éénmaal het onderwijs in de hoogste klasse hebben doorloopen, en die daarna niet naar een hoogere inrichting overgaan, verdient het aanbeveling, nog eens die klasse door te maken, en op die wijze de rekening met het schoolleven te sluiten. Ook is er voor de achterlijken, die aan het einde van een cursus niet tot een hoogere klasse bevorderd kunnen worden, niet anders mogelijk, dan te blijven zitten. Maar in de andere gevallen staat herhalen niet gelijk met overdoen en hebben wij te onderzoeken, waarin het dan wèl bestaan moet. Dat onderzoek is van

het hoogste gewicht, daar het vaststaat, dat zonder herhaling een aantal vakken niet tot hun recht komen.

Een der belangrijkste vormen van herhaling doet de concentrische leergang aan de hand (vooral niet te verwarren met de concentratie). Voor ieder vak kan men zulk een leergang ontwerpen, en wel in 't algemeen op de volgende manier.

Men begint, met in bijzonderheden te bepalen, welke stof men uit dat vak in de school zal brengen; aldus ontstaat een lijst van onderwerpen, die te zamen de gekozen leerstof uitmaken. Deze onderwerpen worden nu nader beoordeeld ten opzichte van hun meerdere of mindere aansluiting aan de dagelijksche ervaring van den leerling, hun meerdere of mindere moeilijkheid in de behandeling, hun grooter of geringer belang voor het later leven. Bij deze beoordeeling blijven de meeste onderwerpen niet in hun geheel, maar worden gesplitst. Zoo zal bijv. de inwendige bewerktuiging der dieren als leerstof gescheiden worden van de meer algemeen bekende bijzonderheden hunner gedaante en levenswijze, — de dorpen eener provincie van de grootere steden, — de deeling der breuken van die der geheele getallen, — de lotgevallen van bekende personen uit de geschiedenis van hun dieper liggend streven, voorzoover men dit ter sprake wil brengen enz.

Nemen wij nu eens aan, dat in zeker vak de onderwerpen zijn gekozen, en, waar noodig, gesplitst; de stoffen naar bekendheid, zwaarte en belang zijn beoordeeld. Het zal dan niet veel moeite meer kosten, te bepalen, hoe de leerstof over de verschillende klassen moet verdeeld worden.

In 't algemeen zullen in de laagste klasse, waar het vak onderwezen wordt, de onderwerpen geplaatst worden, die zich het meest aan de dagelijksche ervaring des leerlings aansluiten, — die het gemakkelijkst zijn, — die van het meeste belang zijn. Voor hoogere klassen blijven de verder liggende, de moeilijker en de minder belangrijke onderwerpen bewaard. Daar nu vóór de verdeeling over de klassen vele onderwerpen gesplitst zijn, is het duidelijk, dat dezelfde zaak gedurende het schoolleven van den leerling meer dan eens aan de orde zal komen: in een lagere klasse het eenvoudigste en gemakkelijkste er uit, in een hoogere het minder voor de hand liggende. Zoo ontstaat in hoogere klassen dus de gelegenheid, ja veelal de noodzakelijkheid, op het vroeger geleerde terug te komen.

Zulk een leergang wordt concentrisch genoemd, omdat men de leerstof der lagere klasse als een cirkel beschouwen kan, waaromheen in ieder volgende een nieuwe kring getrokken wordt. De binnenste kring bevat de allervoornaamste en meest voor de hand liggende stoffen; iedere volgende is de uitbreiding van het vroeger geleerde en sluit zich daarbij aan.

Het is duidelijk, dat de concentrische leergang met het oog op het herhalen alle aanbeveling verdient. Bovendien verschaft zij nog het voordeel, dat een leerling, die zijn onderwijs niet tot de hoogste klasse voortzet, toch een zeker geheel van kennis uit de school meeneemt.

Verschillende leergangen vertoonen dan ook dit karakter. In het rekenen komt het sterk uit, waar immers de hoofdbewerkingen eerst op kleinere, dan op grootere geheele getallen, later op breuken worden toegepast. *Onze Taal*, waarin de schrijvers Den Hertog en Lohr alle onderwerpen — woordsoorten, spelregels, zinsontleding enz. — hebben gesplitst en de onderdeelen oordeelkundig over de verschillende klassen verspreid, is een fraaie proeve van een goed beredeneerden concentrischen leergang voor het taalonderwijs. Op aardrijkskundig gebied heeft o. a. Bruins de stof in concentrische kringen voorgedragen, onderscheiden door de grootte der gebruikte lettertypen. Ten Have heeft zijn tijdtafels — drie cursussen in één boekje vereenigd — naar dit beginsel samengesteld. De schrijver van dit artikel heeft het gevolgd in zijn handleiding voor de natuurlijke historie.

Naar bovengenoemde werken zij verwezen voor wie het denkbeeld uit de toepassing nader mocht willen leeren kennen. Een opmerking van algemeene strekking is hier echter nog op haar plaats. De leerkringen sluiten elkaar niet zoo volledig in, als een wijdere concentrische cirkel een engeren; het onderwijs in de lagere klassen bevat onderdeelen, die in dat der hoogere worden gemist, het omgekeerde is trouwens óók het geval. Een onbepaald vertrouwen mag men derhalve niet in den concentrischen leergang als herhalingsmiddel stellen. Zoo dreigen, als men er niet op verdacht is, bij het werken met breuken de grootere geheele getallen op den achtergrond te raken. Bij het voortgezet onderwijs in de aardrijkskunde wordt niet zelden het geleerde aangaande de woonplaats en haar omgeving weer grootendeels vergeten. In hoogere klassen houde men derhalve de leerstof der lagere behoorlijk in het oog, en wijde opzettelijke herhalingen aan de onderdeelen, die geen natuurlijk vervolg hebben in hetgeen later aan de orde komt.

Het is — al ware niet reeds hiermee een leemte aangewezen — er verre af, dat de concentrische leergang voldoende aanleiding zou geven tot herhaling. Als eerst in den volgenden cursus op het geleerde wordt teruggekomen, is er reeds te veel van vergeten. Zal het goed zijn, dan moet het leeren voortdurend door het herhalen op den voet gevolgd worden. Bij een vak als rekenen wordt aan dezen eisch van zelf voldaan door de bewerking der vraagstukjes ter toepassing, maar bij sommige andere vakken — geschiedenis bijv. — moet men er wel degelijk aan denken. En dan ligt het voor de hand, aldus te werk te gaan. Les 1 wordt door een korte herhaling gevolgd, les 2 evenzoo, daarna komt een korte herhaling van beide lessen aan de orde, vóór tot les 3. wordt overgegaan. Na les 3 volgt een korte samenvatting van de drie lessen enz. Zóó kan het echter moeilijk doorgaan, want naar dezen regel zou i e d e r e nieuwe les moeten worden voorafgegaan door de korte behandeling van a l de vorige, en zouden ook de eerste lessen veel meer keeren aan de orde komen dan de latere. Op een geschikt rustpunt gekomen — laat ons bijv. zeggen aan 't eind der 5e les — herhaalt men de vijf behandelde lessen, en laat ze dan voorloopig rusten, zoodat les 7 slechts door het verkort weergeven

van les 6 — en niet van les 1 tot 6 — wordt voorafgegaan. — Later op nieuw tot een geschikt rustpunt gekomen, kan men nog eens kortelijk al de lessen van de eerste af nagaan. — Bij een vak, dat veel van het geheugen vergt, is dit middel niet te omslachtig, niet te tijdroovend; mocht echter uit enkele verschijnselen blijken, dat de toepassing de kinderen begint te vervelen, welnu, dan is dit voor dien keer een wenk, dat het geleerde er goed in zit, en men kan tot volgende lessen overgaan, die weer door herhaling gevolgd worden, totdat de stemming der klassen ook deze onnoodig doet blijken.

Niet al de deelen der leerstof hebben dezelfde waarde: er zijn hoofd- en bijzaken. Natuurlijk zijn het de eerste, die bij de herhaling van het meeste belang zijn; de laatste kunnen desnoods wegvallen. Op deze wijze ontstaat voor den leerling een overzicht van het geleerde. Herhalen, dus opgevat, is een bezigheid van veel hooger beteekenis, dan overdoen: het brengt orde in de veelheid der feiten: het geeft door het laten vervloeien van de ondergeschikte trekken en het ophalen der hoofdlijnen, een welgeordend geheel van kennis, — de noodzakelijke voorwaarde van iets goed te weten, waaraan evenzeer bij het kind als bij den man der wetenschap voldaan moet worden.

Een en ander omtrent het nadeel van het achterwege laten van overzichten benevens eenige wenken omtrent de samenstelling er van vindt de lezer in ons opstel *Naar aanleiding van het denkbeeld der concentratie* in *Oud en Nieuw* I, blz. 158 e. v.

Tot nu toe bespraken wij nog niet de verbinding van leerstof uit verschillende vakken. Ook hierin mag men een uitstekend middel tot herhaling zien. Het vindt geregeld toepassing ten opzichte van taal en rekenen eenerzijds en schrijven andererzijds; alleen zou men in sommige klassen mogen verlangen, dat het schrijven daarbij behoorlijk tot zijn recht kwam. In het leesleerboek hebben wij een even oude verbinding van vakken, waarbij het lezen wel eens gevaar loopt, veronachtzaamd te worden. Een waarschuwing tegen zulke veronachtzaming is niet geheel misplaatst: de taalles mag het schrijven, de aardrijkskundeles het lezen niet in gevaar brengen; — spant men zich in de daartoe aangewezen uren in, om goede schrijvers en lezers te vormen, dan is het onverstandig, door slofheid in andere uren de vruchten van dien arbeid voor een deel te laten verloren gaan.

De hier genoemde verbindingen zijn geen opzettelijke. Wij wenschen echter ook deze laatste aan te bevelen, en wel naar aanleiding van de door ieder, die het voor 't eerst beproefde, opgedane ervaring, dat zij slecht slaagden. Als de leerlingen een aantal jaartallen hebben geleerd, verwacht dan niet, dat zij in de geschiedenisles daarmee vaardig zullen rekenen, o neen, zij begaan allerlei vergissingen. Moeten zij in de aardrijkskundeles bij opgegeven steden eens de namen vermelden van historische personen, het gaat alles behalve vlot. Een eenvoudig sommetje met gegevens uit de natuurkundeles mislukt heel dikwijls. Dit alles wijst op een leemte in het kennen, op een gebrek aan vaardigheid, en het euvel wordt niet beter bestreden, dan door dikwijls aan de orde te stellen, wat zoo zwaar schijnt te vallen.

Voor dergelijke herhalingen komen o. a. in aanmerking: taal bij lezen (ook in het aardrijkskunde- en geschiedenisboek!); geschiedenis bij aardrijkskunde — en omgekeerd; aardrijkskunde bij natuurkennis — en omgekeerd. Bovendien kan men nu en dan eens een onderwerp aan de orde stellen, waarbij de leerlingen alles mogen opgeven, wat zij uit verschillende vakken weten bijeen te brengen. Zoo kunnen bij dijken in bespreking komen: het doel van den aanleg, — de plaatsen, waar zij al of niet zijn gelegd, — het nut der zodevormende planten, — ijsgang, — de heerschappij der Romeinen over de oudste bewoners van ons land. Natuurlijk moet deze bespreking zóó geleid worden, dat er een geheel ontstaat; er zou wel een opstel uit kunnen groeien. Ook een onderwerp als de wind leent zich tot dergelijk gebruik: oorzaak, de barometer; verdrijven der wolken, aanbrengen van droogte of regen; scheepvaart, windmolens; overbrengen van stuifmeel, van vruchten, zaden en sporen.

Een afzonderlijke vermelding verdienen hier stellig de schoolwandelingen, die, goed opgevat, nagenoeg tusschen alle leervakken verbindingen kunnen aanbrengen.

Zulke uitstapjes van het eene vak naar het andere, zulke samenvoegingen van stoffen uit verschillende vakken, kunnen er veel toe bijdragen, de leerlingen zich gemakkelijk in de leerstof te doen bewegen, en als zoodanig hebben zij als herhalingsmiddel geen geringe waarde. Men neme ze echter niet voor méér dan zij zijn: zij geven slechts gelegenheid tot het doen van losse grepen, en kunnen dus geenszins de gezette herhalingen en de geordende overzichten vervangen.

Het hierboven behandelde onderwerp achten wij van het hoogste gewicht. Wat waard is, geleerd te worden, is ook waard, in hoofdzaak ten minste onthouden te worden. Er is wel eens door den eenen of anderen schoolman gezegd, dat hij de vormende waarde van zijn onderwijs de meeste achtte, en dat de kinderen wel mochten vergeten, wat hij hen leerde, mits het maar tot hun geestelijke ontwikkeling strekte, maar vermoedelijk zou zelfs zulk een de tegenwoordige leerstof niet voor de topographie van Tyrol of van Tibet, de geschiedenis van Napels of Midden-Amerika, het zeepzieden of de holzakdieren willen inruilen. Neen, ook om den inhoud van het onderwijs is het te doen, en de onderwijzer behoort de middelen niet ongebruikt te laten, die kunnen dienen om te zorgen, dat de kinderen het geleerde vasthouden.

Amsterdam. J. Jaspers jr.

Herhalingsonderwijs. Eigenlijk is de tijd nog niet gekomen om over dit onderwerp breedvoerig te handelen. Wel bestaan er reeds in sommige groote gemeenten, zoowel als hier en daar ten platten lande scholen voor herhalingsonderwijs, maar wijl de gemeenten tot voor korten tijd nog niet verplicht waren, dergelijke scholen op te richten, en het ontbreken van wettelijken leerplicht het te vroeg verlaten der gewone lagere school in de hand werkte, zoodat de

ontslagen leerlingen niet allen konden geacht worden, het lager onderwijs met vrucht te hebben genoten, zoo waren de ondervindingen, met herhalingsonderwijs opgedaan, van te weinig beteekenis, om er algemeene gevolgtrekkingen uit te mogen afleiden. Men mag met grond verwachten, dat dit spoedig anders zal worden. Bij artikel 34 der *Leerplichtwet* wordt artikel 17 der *Wet op het Lager Onderwijs*, dat tot dusverre slechts voorschreef, dat „voor zooveel doenlijk" gelegenheid wordt gegeven tot het genieten van herhalingsonderwijs, zoodanig gewijzigd, dat de gemeenten *verplicht* worden gesteld, dusdanig onderwijs te doen verstrekken aan hen, „die het gewoon lager onderwijs genoten hebben". Ongelukkigerwijze werd in de Tweede Kamer met ééne stem meerderheid de noodzakelijke aanvulling van dit voorschrift, dat namelijk ook de leerlingen verplicht zouden zijn, van die gelegenheid gebruik te maken, verworpen. Daar nu op 1 September 1902 het aldus gewijzigde wetsartikel in werking treedt, is het alleszins te begrijpen, dat van verschillende zijden raadgevingen worden verstrekt, om het toekomstige herhalingsonderwijs aan zijn doel te doen beantwoorden. Dat onderwijs kan, volgens eene nadere bepaling in datzelfde wetsartikel zich ook uitstrekken tot vakken, die niet begrepen zijn geweest in het genoten lager onderwijs, met dien verstande, dat onder de vier vakken van onderwijs, die het ten minste moet omvatten, er niet meer dan twee onder het gewone schoolonderwijs behoeven begrepen te zijn. Onder degenen, die in dit onderwerp belang stellen, is nu duidelijk tweeërlei richting te onderscheiden. Volgens sommigen moet het algemeen vormend karakter van het lager onderwijs ook bij het herhalingsonderwijs duidelijk op den voorgrond staan, terwijl anderen er meer toe neigen, het zoo dicht mogelijk te doen aansluiten aan het lagere vakonderwijs. De laatste zienswijze kan zich beroepen op de ervaring van velen, die onder de oude wet met dit onderwijs zich hebben bezig gehouden. Het schijnt niet voor tegenspraak vatbaar, dat jongens en meisjes, die de lagere school hebben verlaten, meer getrokken worden door *nieuwe* vakken van onderwijs, waarvan het practisch nut voor het volgend leven hun duidelijk voor oogen staat, dan door eene uitbreiding van hun geestelijken gezichtskring, waartoe eene voortzetting van het lager onderwijs hen zou in staat stellen. Zoo worden de cursussen in hand- en rechtlijnig teekenen in alle grootere steden ijverig gevolgd, maar ziet men de leerlingen allengs wegblijven van die lessen, waar lezen of schrijven, rekenen of Nederlandsche taal, geschiedenis of aardrijkskunde onderwezen worden. Wij onthouden ons hier van een stellig partij kiezen, voornamelijk op dezen grond, dat wij liever de practijk, dan de theorie uitspraak zien doen. Laat men dus overal, naar zijne beste meening, het herhalingsonderwijs inrichten, hier zóó, ginds anders, dan zal het na weinige jaren wel blijken, wie het beste gezien heeft. Verwonderen zou het ons intusschen niet, als het bleek, dat dan de beide richtingen, die elkander op dit oogenblik schijnen uit te sluiten, elkander tot op zeer nabij genaderd waren. Dat zou trouwens geheel in overeenstemming zijn met het wettelijk voorschrift, dat immers, naast de beide

vakken van gewoon onderwijs, andere leervakken op de herhalingsscholen toelaat. Daarenboven mag niet vergeten worden, dat dit onderwijs alleen bestemd is voor hen, die niet op andere wijze hun lager onderwijs voortzetten, zoodat het te verwachten is, dat de intellectueel meest begaafde leerlingen niet bij voorkeur plaats zullen zoeken op de herhalingsschool en nu schijnt de ervaring wel voldoende geleerd te hebben, dat deze minder begaafden, waaronder nochtans deugdelijke krachten gevonden worden, bij voorkeur hunne geestelijke verrijking langs den weg der praktijk zoeken deelachtig te worden. Veel zal hier trouwens afhangen van hen, die met dit onderwijs zullen worden belast. Gelukt het hun, in de practijk de theorie te doen waarnemen, maar ook de theorie op de practijk te richten, dan behoeft het vormend element in dit onderwijs geenszins te ontbreken. Dat voorts door gepaste lectuur en door schriftelijke oefening in het weergeven van eigen en anderer gedachten een geestelijke rijkdom kan worden verworven, die voor iederen mensch begeerlijk en voor verreweg de meesten bereikbaar is, dat is eene waarheid, die, naar we hopen, ook door de ijverigste voorstanders der practische richting niet uit het oog zal worden verloren.

Hervorming (Kerkhervorming). De oorsprong der volksschool ligt, zegt men, in het tijdvak der Reformatie. In de middeleeuwen, — volgens Erasmus, Leibniz en tal van anderen een tijdvak van barbaarschheid — liet men de groote massa in een toestand van gemakkelijk te leiden onwetendheid. „Bij gebrek aan onderwijs moest de jeugd zonder eenige vorming opgroeien"[1]). Eerst door Luther, die de macht van het kerkelijk obscurantisme heeft verbroken, zijn de grondslagen eener instelling gelegd, die de draagster der volksbeschaving is geworden.

Tegen deze opvatting waarschuwt Prof. Friedr. Paulsen uit Berlijn[2]). „Men is gewoon", zegt hij, „van het verval van het schoolwezen op het einde der middeleeuwen te spreken. De feiten geven hiertoe geen recht. Juist toen stond het wetenschappelijk peil van de geestelijkheid hoog en dit kan niet zonder invloed zijn gebleven op het gehalte van het onderwijs in de kloosterscholen. Eerst in den hervormingstijd dreigden universiteiten en scholen te gronde te gaan in het gedrang van den theologischen strijd; terwijl toch de scholastiek aan het natuurlijk verstand bij het vaststellen van dogma's het recht van meespreken gunde, heeft het evangelie van Luther aan de menschelijke rede het zwijgen geboden." Alleen onwetendheid zou oorzaak zijn van het ongunstige oordeel, nog steeds over het vóór-reformatorische tijdvak geveld. „Spreekt men van de middeleeuwen", zei O'Donnell in 1852, „dan denken velen oogenblikkelijk aan vleermuizen en nachtuilen en alles wordt zwart voor hun oogen. Geen wonder, ze houden ze toe, om geen spoken te zien." Zoo vermoeden maar weinigen, dat, naar Stöckel verzekert[3]), de moderne paedagogiek in meer dan één

1) Jos. Habets, Geschiedenis van het bisdom Roermond, II, 2.
2) Paulsen, Geschichte des Gelehrten Unterrichts S. 15, 16, 129.
3) Stöckel, Geschichte der Pädagogik.

opzicht aan de scholen der middeleeuwen een voorbeeld zou kunnen nemen. „Die ontwikkelden niet enkel, maar veredelden tevens, ze boezemden liefde tot de wetenschap in en gewenden de leerlingen aan zelfwerkzaamheid"[1]). „Wel stond de praktijk ook toen beneden de theorie, maar deze was onberispelijk en stond bij de tegenwoordige volstrekt niet achter"[2]).

Welke is dan de beteekenis der kerkhervorming voor het onderwijs geweest? Hierop antwoordt Dr. Thalheim[3]): „Het is een veel verbreide historische leugen, dat Luther de stichter der volksschool zou zijn". „Waar vindt men in protestantsche landen na Luthers optreden een ook maar eenigszins ontwikkeld schoolwezen?" Zegt niet Dr. Heppe[4]), dat tot in de 2e helft der 16e eeuw nog enkel Latijnsche stadsscholen bestonden? „De moeilijkheden, aan de reorganisatie van het onderwijs verbonden waren zóó groot, dat aan de oprichting van dorpsscholen niet kon worden gedacht." Eerst Friedrich Wilhelm (1713—1740), de vriend van Francke, en Eberhard von Rochow (1734—1805) hebben in het protestantsche Pruisen de volksschool gesticht. In het rijke, Luthersche Maagdenburg legde Johann Major († 1574) zijn rectoraat neder: hij kwam er van broodsgebrek om. „Had Luther niet zijne schendende hand aan het kerkelijk schoolwezen geslagen, de toestand ware in de 16e eeuw op paedagogisch gebied zeker minder treurig geweest. Hij is niet de stichter der volksschool, maar is haar verwoester. Door geleerden en priesters voor verleiders des volks te schelden, bewerkte hij de ontvolking der scholen; velen zijner aanhangers, Dr. Karlstadt b.v., verwierpen niet slechts het bestaande, maar alle wetenschappelijk onderwijs en zóó diep daalde het peil van beschaving, dat Eobanus Hessus in 1523 moest schrijven: „Enkel de herinnering aan ons vroegere geluk is ons overgebleven, de hoop, het eens weer te ontvangen, is voor altijd verdwenen." In 1533 waren er in 738 plaatsen in Thüringen in het geheel nog maar 250 onderwijzers meer over. En toen nu Luther, nadat hij alles in een chaos had veranderd, ging begrijpen, dat de verwildering hand over hand toenam, riep hij staatsdwang te hulp, om tenminste zijne Latijnsche scholen bevolkt te krijgen, maar de aangerichte schade werd daardoor maar weinig hersteld. Wat was er nog over van de tallooze scholen, waarmede Duitschland was overdekt, toen de Hervorming uitbrak? Aan den Rijn vond men in 1500 op iedere twee uur afstand eene school, Mainz had er 9, Worms behalve de stadsscholen nog 5, Oppenheim 3, Bingen 2 en zelfs in Zell, met nog geen 400 inwoners, kwam reeds in 1230 een rector scholarium voor. En de ontwikkeling hield met het aantal scholen gelijken tred. Zelfs van hoorigen zijn nog brieven aanwezig in sierlijk schrift, onberispelijke taal en bondigen stijl. Psalm-

[1]) Janssen, Geschichte des deutschen Volkes, I, 59.
[2]) Kösterus, Das Züchtigungsrecht des Lehrers während des Mittelalters. Frankf. Broschüren 1890. Heft 10. S. 498.
[3]) Thalheim. Die wahren Verdienste Luthers um die Volksschule, S. 6. 20. enz.
[4]) Heppe, Geschichte des Deutschen Volksschulwesens, I, 9.

en getijboeken waren de gewone morgengaven eener bruid. Vóór 1520 waren 98 Latijnsche, 14 Hoogduitsche en 5 Nederduitsche uitgaven van den Bijbel onder het volk verspreid. Het *Narrenschiff* van Sebastian Brandt (1494) getuigde: „all lant synt yez voll heiliger geschrifft und ander der gleichen bücher mer." Moralisten achtten het zelfs noodig, te waarschuwen tegen al te veel lezen. En toch moet Luther nog altijd de stichter der volksschool zijn. Wel kan niet voor alle streken het bestaan van scholen worden aangetoond, maar, zegt Weiss, „men beschouwde dit als zoo van zelf sprekend, dat het door de kroniekschrijvers alleen bij uitzondering wordt vermeld" [1]).

In 1874 schreef Ter Gouw: „Vijftig jaren lang hebben School- en Nutsmannen den volke verkondigd, dat het verbeterd onderwijs in 1806 is uitgevonden en dat onze voorouders nooit van goed onderwijs geweten hebben. Laat U die dwaasheid niet meer wijsmaken" [2]). In 1884 beweerde Dr. Kan: „Belangstelling in het onderwijs heeft er ook bij ons voorgeslacht bestaan, het verschilde misschien alleen hierin van ons, dat het meer handelde, doch minder redeneerde en schreef" [3]). En Albert Babeau getuigde in 1885: „Il y a 15 ans à peine on admettait généralement que l'instruction primaire ne remontait pas au delà de la fin du 18ième siècle. Les écrivains les plus autorisés l'affirmaient. Sur la foi des documents législatifs ils lui donnaient pour unique origine les décrets de la Convention. De toutes parts des érudits sont venus témoigner, preuves en main, de l'existence de nombreuses écoles répandues sur l'ancien sol de la France" [4]). We moeten met zulke woorden rekening houden en niet vergeten, dat vroegere tijden eigen behoeften beter kenden dan onze eeuw, die ze hun voor zou willen schrijven, maar de schoolorden, na Luthers optreden door Karel V uitgevaardigd en „minder dienende om het oude te bestendigen, dan wel om iets nieuws te scheppen" en de hooge lof aan Petrus Canisius en andere leden van de Societas Jesu als hervormers van het onderwijs toegezwaaid ook daar, waar „Luthers schendende hand" geen verwoestingen had aangericht, maken het moeilijk, de conclusies van Paulsen, Janssen, Thalheim e.s. zoo maar voetstoots aan te nemen. Om te kunnen bepalen, in hoeverre de Hervorming op onderwijsgebied scheppend, vernieuwend of afbrekend heeft gewerkt, is het noodig, den toestand der scholen in de middeleeuwen met eenige nauwkeurigheid te kennen.

Volgens getuigenis van Plinius den Jongeren bestonden er in het Romeinsche rijk overal van overheidswege opgerichte, voor allen toegankelijke scholen. In 376 n. Chr. b.v. werd in Trier op last van de keizers Valens en Gratianus eene school geopend voor de beoefening van het Grieksch. Die overheidsscholen hielden zich echter alleen in Italië staande. Behalve in Spanje, waar o. a. kalif Alkahim van Cor-

1) Thalheim. Die wahren Verdienste Luthers um die Volksschule, S. 6. 20. enz.
2) Ter Gouw, Oude Tijd, 1874, pag. 98.
3) Kan, Geschiedenis van het Erasmiaansch gymnasium, p. 1. 2.
4) Babeau, L'école de village pendant la révolution, p. 2.

dova bij de scholen, die in elk dorp bestonden, er nog 27 stichtte, waar arme kinderen kosteloos zouden onderwezen worden [1]), was het onderwijs in het overige Europa in de eerste helft der middeleeuwen bijna uitsluitend in handen der Kerk en diende hoofdzakelijk tot vorming der geestelijkheid. De pausen Hilarius (461—468) en Gelasius (492—496) hadden bepaald, dat niemand tot priester mocht worden gewijd, die niet in staat was, het Latijn der Evangeliën te lezen. Vooral op bevel van Gregorius den Heiligen verrezen overal scholen, hetzij episcopale, waar de bisschop de aanstaande priesters onderwees, hetzij presbyteriale, waar de priester de kinderen leerde. Daarnaast stichtte de Benedictijner orde hare kloosterscholen, naar het heet op aansporing van Cassiodorus, den secretaris van Theodorik den Grooten. „Wellicht getroffen door haar voorspoed, stelde Chrodegangus van Metz een regel op, volgens welken de bisschop met zijne geestelijken moest leven in hetzelfde huis (domus of munster) en met hen eene soort van congregatie of kapittel moest vormen, dat een scholasticus en een cantor moest aanwijzen, om de clerici te onderwijzen. De Rijksdag van Aken (817) verklaarde dezen regel geldig voor het geheele Duitsche rijk. Van dat oogenblik af dagteekent de opkomst en de bloei der Cathedraal- of Domscholen. De geestelijken, aan de kerken in andere steden der diocese verbonden, volgden weldra dien regel en richtten Kollegiaat- of Stiftscholen op" [2]). Bekend waren in die dagen de scholen van Soissons, Lérins in Provence, Fontenelle, Luxeuil, waarvan sommige meer dan 300 leerlingen telden, meest adspirant-geestelijken, die dagelijks 3 uren onderwijs ontvingen; die van Barking, Bankor, Exeter, Oxford, toen onder leiding van de bekende Frideswida; die van York (650), welke door Theodorus van Tarsus, aartsbisschop van Canterbury, gesticht werd en Alkuin onder hare leerlingen telde; die van Ordruf aan de Unstrut en van Fulda (744), beide vrucht van Bonifacius' arbeid en waarvan de laatste bij den dood van haar eersten rector, Sturm, reeds door 400 discipelen bezocht werd en bovenal die van St. Gallen (± 600), eene kweekplaats van hooge christelijke beschaving. Volksscholen waren het echter niet. Behalve lezen, schrijven, zingen, reken- en meetkunde en Latijn werd in de Iersche en Angelsaksische kloosterscholen Grieksch onderwezen; dit geschiedde ook in Fulda onder het rectoraat van Rabanus Maurus (776—856), wiens discipel Walafried Strabo de beste latinist was van zijne eeuw, en te St. Gallen, waar Eimenrich († 874), Notker de Stamelaar († 912), Burchard († 1000), Notker Labeo († 1022) en Ekkehard Hellas' klassieken bewonderden. De opmerkingen, zegt Stöckel in zijne „Geschichte der Pädagogik", welke Walafried Strabo in zijn dagboek over leerwijze en optreden der onderwijzers inlascht, spreken van paedagogischen tact en van eene verstandige methode.

Onder Karel den Grooten werd het onderwijs voorwerp van staats-

---

1) Boone, Education in the United States, p. 4.
2) Kuyper, De Opleiding tot den dienst des Woords bij de Gereformeerden, I, 21.

zorg: „Der Papst, Oberhaupt der Hierarchie, ist ein Mitglied des fränkischen Reiches geworden" [1]) Behalve de schola palatina, de hofschool, aan welke Alkuin en Petrus van Pisa staatsambtenaren, geestelijken en onderwijzers opleidden, verrezen de scholen van Tours, Orleans, Reims, Poitiers, Sens, Lyon, Parijs, Corby, Trier, Reichenau, Osnabrück (gymnasium Carolinum, 804), Hildesheim, Bremen, Hersfeld, Keulen, enz. Ziel dezer intellectueele beweging was Alkuin, Karels minister van onderwijs, die als Beda de Eerwaardige († 735) zijne liefde voor de wetenschap Theodorus van Tarsus dankte, door wien Grieksche beschaving was overgebracht. Het leerboek voor grammatica en rhetorica, door Alkuin ten dienste dier scholen geschreven, en de brief, dien Karel in 787 aan abt Baugulf van Fulda zond, hem vermanende, niet enkel door vroomheid Gode te behagen, maar ook door goed Latijn, toonen aan, dat ook deze scholen niet voor het volk waren gesticht. Evenals de zangscholen, in 787 te Metz en te Soissons ontstaan, voor welke paus Hadrianus aan Karel onderwijzers zond, evenals de scholen voor Friezen, Saksen en Franken te Rome geopend, hadden die inrichtingen de belangen der Kerk te behartigen. Mannen als Rabanus Maurus en Otfried van Weissenburg, die hunne leerlingen de volkstaal lieten beoefenen, waren uitzonderingen; kennis der kerktaal werd algemeen voldoende geacht. Den oorsprong der volksschool in Noordwestelijk Europa moeten we wellicht zoeken in de capitulariën van 789, waarin bevolen werd, in alle kloosters scholen op te richten, voor vrijen en hoorigen toegankelijk, in welke onderwijs gegeven moest worden in lezen, schrijven, rekenen en zingen, vooral van de psalmen. Den ouders werd geboden, te zorgen, dat hunne kinderen het Onze Vader en de XII geloofsartikelen kenden. Het concilie van Mainz (813) belastte de school met die taak en vergunde, als uitzondering, het laten leeren van Credo en Pater noster in de volkstaal. Daar toch de bisschoppen vaak invalide krijgslieden en de gewone priesters dikwijls vrijgelaten lijfeigenen waren, hadden ze, als paedagogen, nog al eens moeite met het kerkelijk Latijn.

Ook onder Lodewijk den Vromen was het onderwijs regeeringszaak. Bij het edict van Aken (816) gebood hij aan alle kerken, scholen te onderhouden. Vooral bisschop Theodulf van Orleans († 821) heeft zich onder zijne regeering voor de volksschool verdienstelijk gemaakt. Hij spoorde de geestelijken in zijne diocese aan, de kleine kinderen lezen te leeren, zonder eenige belooning, dan die de barmhartigheid der ouders hun zou schenken. „Aber ohne durchgreifende Massregeln der Kirche blieben die Volksschulen vereinzelt" [1]). Alleen voor „geleerde scholen", waar behalve de triviale vakken ook die van het quadrivium werden onderwezen, hadden de intellectueelen dier dagen warme sympathie. „Die ganze Bildung war nicht die Blüthe des Volkslebens, sondern ein fremdartig Erlerntes, geschmacklose Formen, mit denen der erwachende Geist sich schmückte, wie der schöne Wilde mit den

1) Hase, Kirchengeschichte, S. 206.

lampen der Europeërs" ¹). Zoo stichtte Ansgar, naar het model van Corby aan de Somme, zijne Alma Mater, de school van Corvey aan de Weser, die het Noorden heeft gechristianiseerd, en ook te Hirsau in Zwaben, te Herford en te Gandersheim werden dergelijke inrichtingen geopend. Reeds onder Lodewijk den Vromen echter zien we, hoe de wereldlijke macht aan invloed verliest, de kerkelijke aan kracht heeft gewonnen. Op het concilie van Parijs (829) gaat reeds het initiatief van de geestelijkheid uit, als ze bij den Keizer aandringt op de oprichting van scholae publicae. Een Lotharius I bevordert het onderwijs in Italië nog, een Karel de Kale weet nog een Johannes Scotus Erigena († 880) voor de Parijsche hofschool te winnen, een Bruno van Keulen tracht aan het hof van Otto I eene schola palatina te stichten, de kerk eischte het onderwijs, als tot haar terrein — dat der geestes — behoorende, voor zich op en eenige eeuwen heeft zij de fakkel der kennis brandende gehouden, in die ijzeren eeuwen is zij niet enkel „ecclesia regens", is zij bovenal „ecclesia docens" geweest. Het leenstelsel heeft tot dezen overgang krachtig meegewerkt; daar nl. bijna alle kerken en kloosters de immuniteit verkregen, werden ook hunne scholen aan het toezicht der wereldlijke overheid onttrokken. In de geschiedenis van het onderwijs treden dan ook in den na-karolingischen tijd vooral prelaten op den voorgrond, bisschop Everaklus van Luik (959—971), onder wien Ebrachar als scholasticus arbeidde, de bisschoppen Wolbodo en Wazo in dezelfde stad, Meinwerk van Paderborn, Bernward van Hildesheim, Gerbert van Reims. Vooral deze laatste, later paus Sylvester II, heeft zijne school door methodisch onderricht tot een kweekplaats van geestelijke ontwikkeling gemaakt. „Grammatica, logica, dialektiek, rhetorika, wis- en sterrenkunde werden hier, ja als onderscheiden vakken, maar tevens als deelen van een groot geheel beschouwd" ²). Zijn discipel Fulbert, de Socrates der Franken, stichtte de school te Chartres, die eveneens „eene fakkel der verlichting is geweest, niet alleen voor Frankrijk, maar ook voor Duitschland en Italië". Nog bekender was de school in het klooster Bec in Normandië, aan wier hoofd Lanfrank stond, voor wiens arbeid de hyperbolische taal van die dagen nauwelijks woorden kon vinden. Ook de school van Tours onder Berengarius en die van Parijs onder Guillaume de Champeaux, Abélards leermeester, stonden hoog aangeschreven. Onvermoeid was men bezig met het verzamelen van de handschriften der klassieken. Vooral Otto III, aan wiens hof Grieksch de omgangstaal was, trachtte de antieke en de christelijke beschaving, harmonisch vereenigd, tot eene macht te maken, die het geheele tijdvak zou beheerschen.

In navolging van de Benedictijnen hadden ook Cisterciënsers, Praemonstratensen, Augustijnen, Dominicanen, Franciscanen scholen opgericht. Aan ieder klooster was er gewoonlijk eene schola interior of

¹) Hase, Kirchengeschichte, S. 228.
²) Pierson, Tijdspiegel 1877, pag. 27.

claustralis, eene binnenschool voor de monniken, en eene schola exterior of canonica, eene buitenschool, tot welke, tot handhaving der kloostertucht, alleen „seculiere" leerlingen werden toegelaten. Onder Greogorius VII (1073—1085) werden vele kloosterscholen gesloten, omdat zij de menschen te veel aftrokken van geestelijke overpeinzing. In Corvey onder abt Wibald was men meer bezig met rechtsgeleerdheid dan met den Bijbel. In Canterbury zaten de clerici van den morgen tot den avond over den codex van Justinianus gebogen. Om in de behoefte aan onderwijsinrichtingen te voorzien, door het sluiten der kloosterscholen ontstaan, bepaalde Alexander III (1179) op het 3e Lateraan-concilie, dat door de Kerk aan armen en rijken gratis onderwijs zou worden gegeven en dat de licentia docendi, de bevoegheid om te onderwijzen, alleen door den scholaster van eene kathedraal kon worden verleend. Op het 4e Lateraan-concilie (1215) beval Innocentius III nogmaals, dat bij iedere kerk van eenig aanzien eene school zou verrijzen, — hooger en lager onderwijs waren nog niet gescheiden — om de jongeren der gemeente te onderrichten, geestelijken op te leiden en de wetenschap te bevorderen. Het aantal scholen schijnt door kerkelijke bemoeienis aanzienlijk te zijn vermeerderd. In 1219 is er te Antwerpen voor het eerst van een kanunnik-scholasticus sprake en in 1225 bestaat er eene kapittelschool [1]). De bekende Olivier van Keulen, „dilettant mathematicus en mechanicus", teekent zich bij voorkeur coloniensis scolasticus; vóór zijn tocht naar Damiate was hij in zijne vaderstad met de opleiding der clerici belast. In Nijmegen wordt in 1284 Gerlacus als rector scholarium geroemd [2]), de schola palatina, waaraan Bruno van Frankeland, als paus Greogorius V (996—999), zijne opleiding genoot, is na de verwoesting der stad door Godfried IV van Lotharingen waarschijnlijk niet herbouwd. Engelbert, aartsbisschop van Keulen, draagt in 1270 den kosters het onderwijs in lezen en schrijven op, opdat de kanunniken meer tijd aan verder gevorderden konden wijden. De school te Utrecht, door abt Greogorius gesticht (702—705), door rectoren bestuurd als Wolbodo, den lateren bisschop van Luik, door ontwikkelde kerkvorsten beschermd als Radboud, Balderik, Ansfried, Adelbold, Willem van Gelder, Koenraad van Zwaben, is voor deze landen van ongewone beteekenis geweest. Kamerijk en Doornik waren middelpunten van intellectueel leven en ook Aduard, Egmond en Mariëngaarde hadden een welverdienden naam [3]). Uit de pogingen van Hrothsuita van Gandersheim (Helena von Rossow), om door hare Latijnsche blijspelen Terentius van de scholen te verdringen, mag worden opgemaakt, dat toen klassieker Latijn werd onderwezen dan in de periode, die onmiddellijk aan de Hervorming voorafging. Behalve Terentius las men Horatius, Virgilius, Cicero en Seneca. Vrouwen als zij, als hare leermeesteres Gerberga, als de zuster van deze, Hedwig van Zwaben, die met Ekkehard, abt van

[1]) Mertens en Torfs, Geschiedenis van Antwerpen, III, 500.
[2]) Van Schevichaven, Penschetsen uit Nijmegens Verleden, II, 253.
[3]) Blok, Geschiedenis van het Nederl. Volk, I, 167, 168.

St. Gallen, de meesterwerken uit Augustus' gouden eeuw las, die zijn opvolger Burchard in het Grieksch onderwees en hem bij zijn afscheid een Horatius meegaf naar 't klooster, als eene Hildelida, in ontwikkeling met de dochters van Thomas Morus vergeleken, die haar klooster Barking tot het brandpunt van literaire beschaving in Engeland heeft gemaakt, wettigen het vermoeden, dat de middeleeuwsche duisternis niet zoo dicht is geweest, als wel wordt beweerd. „Over het algemeen waren de menschen toen niet onkundiger dan thans. Zaken, die wij weten, waren hun onbekend, maar ook veel, dat hun helder voor den geest stond, is ons schemerachtig. Voor onkunde is wetenschap, maar ook voor wetenschap is onkunde in de plaats getreden" [1]. Men begreep toen Melanchtons woord: „L'église n'a iamais flory sans escoles."

Die wetenschap zoeke men echter in hoofdzaak bij de „klerken". Het volk bleef het „ongheleerde diet". Eene Francesca Rimini in Dantes Inferno leest den Lancelot, maar een Wolfram von Eschenbach, de dichter van den Parcival, kan lezen noch schrijven [2], een Franciscus van Assisi en een Joinville dicteerden, wat zij hadden te zeggen: de ars clericalis, de schrijfkunst, was hun tamelijk vreemd. Toch wordt beweerd, dat in de kleinste dorpen van Friesland de jeugd kon lezen en schrijven en rekenen en verzekert Tarsot, dat in de 13e eeuw bijna geen enkele gemeente in Frankrijk zonder „kleine" school was, waarin elementair onderwijs werd gegeven. In 1380 telde Parijs 41 onderwijzers en 22 onderwijzeressen, allen onder toezicht staande van den Cantor der Notre Dame. De verordening der synode van Parijs (1380), dat tusschen twee scholen in volkrijke buurten minstens 10, in minder dicht bewoonde minstens 20 huizen moesten staan, geeft het recht, te vermoeden, dat de burgerij ging begrijpen, waarin de kracht van Jacques Bonhomme in de toekomst moest bestaan [3].

Aan die synode van Parijs was echter het concilie van Vienne voorafgegaan. Clemens V bepaalde daarop (1311), dat in elk klooster een magister moest wezen in sciëntiis primitivis [4] en Benedictus XI hernieuwde dit gebod (1339). De besluiten nl., door Greogorius VII genomen, hadden niet enkel het verval van kloosterscholen ten gevolge gehad, het peil van beschaving der clerici was ontzettend gedaald. In het St. Gallen van Notker Labeo, van Ekkehard, was in 1291 noch abt, noch monnik de schrijfkunst meer machtig en onder de Benedictijnen van Corvey, waaruit in den Ottonischen tijd meer geleerden waren gekomen dan helden uit den buik van het Trojaansche paard, was er geen enkele, die iets van grammatica wist. In Hildebrands besluiten lag echter niet de eenige oorzaak van achteruitgang. De stichting der Universiteiten Salerno (1099), Bologna (1111), Parijs

1) Busken Huet, Land van Rembrandt. I. 438. 439.
2) Nover, Gralsage und Parcival. S. 16.
3) Tarsot. L'école et les écoliers à travers les ages, pag. 150.
4) Cramer. Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden, pag. 144.

(1180—1200), Montpellier (1180), Oxford (1200, 1249), Vicenza (1204), Valencia (1209), Arezzo (1215), Padua (1222), Napels (1224), Rome (1250), Salamanca (1250) enz., op welke men op elfjarigen leeftijd reeds werd toegelaten en op veertienjarigen baccalaureus in de vrije kunsten kon zijn, had de bestaande scholen ontvolkt. Er was nog een derde oorzaak. Oorspronkelijk was aan de kapittelscholeu het onderwijs aan de kanunniken opgedragen. De „canonici waren in voirtijdenn niet anders dan schoolmeisters vnnd praeceptores, die die joegent in oire collegiis in die vrije cunsten, tucht vnnd erbarheit vnnd voirnehmlich in denn christlichenn catechismo geinstitueert hebbenn" [1]). De licentia docendi, het recht om te onderwijzen, was sinds ± 1150, zij het niet onbestreden, hun monopolie. Toen echter hun prebenden vermenigvuldigd werden, en de regel van samenwonen in onbruik geraakte, traden ze als praeceptores af en werden scholasters, die aan een priester van lagere wijding, vaak aan den koster, het ambt van rector scholarium verpachtten, meestal voor niet langer dan één jaar. Voortaan bestaat hun bemoeienis met de school enkel in het toezicht, dat zij houden, hetzij als college, hetzij als bij het Domkapittel te Utrecht en bij het kapittel van O. L. V. te Antwerpen door een mandataris uit hun midden.

Dat terugtrekken der kanunniken is een ramp voor het onderwijs geweest. „Ein wenig Lateinlessen, schreiben und singen war alles für einen Priester an theoretischer Vorbildung Erforderliche", zegt Paulsen. Van universitaire opleiding was geen sprake. „L'instruction du commun des prêtres était purement pratique et leurs connaissances se rapportaient plutôt à la liturgie qu'à la science proprement dite" [2]). Door den eenen of anderen pastoor voor hun beroep opgeleid, stond de wetenschappelijke ontwikkeling der lagere geestelijkheid meestal niet boven die van de leeken. Terwijl in de 14e en 15e eeuw de kerkvorsten zich gewoonlijk door beschaving kenmerkten, was de kennis in de lagere rangen zóó gering, dat David van Bourgondië b.v. van de ruim 300 kandidaten er maar 3 kon toelaten. En dan nog was de hoogst biedende in de oogen der scholasters gewoonlijk de meest geschikte — de vóórreformatorische tijd, zegt Fruin, kenmerkte zich niet enkel door ruw geweld, maar ook door afpersing en knevelarij — en de bepaling, in 1408 te Middelburg gemaakt, dat de schoolmeesters eerst een examen moesten afleggen, bleef vrijwel een unicum. Zoo kwamen velen, wier plaats volgens Erasmus achter den ploeg ware geweest, in de school, om „de jongskens te leeren, houden ende regeeren in alle cunsten, duechden ende seechheyden." Spoedig kenden ze voor de school geen andere bestaansreden dan de Groningsche rector, die in 1567 verzekerde, „de schoele is principael om het koer gefundeert ende gestychtiget." De onderwijzer was „den sankmeester,

1) Troelstra, De toestand der catechese in Nederland gedurende de vóórreformatorische eeuw, pag. 20.

2) Stallaert en Van der Haeghen, De l'instruction publique au moyen âge, pag. 104.

die de koralen leert singen." In 1444 had de rector te Harderwijk als zijne voorgangers den koordienst te bezorgen, die te Nijmegen zong met zijne leerlingen de responsaria, die te Zutfen hielp met de clerxkens bij de memorie-diensten, die te Middelburg moest deelnemen aan alle processies en bij vesper en mis de lessen en antiphonen aanheffen, die te Utrecht moest dagelijks met 4 schoelres het koor versterken en met alle kinderen bij het Lof aanwezig zijn. In Gouda moest de „rector schole et chori" — rector chori et schole ware juister titel, merkt Mr. S. Muller Fz. op — wekelijks met 4 choralen voor de nagedachtenis van Mr. Sonderdanck eene mis zingen tegen een brood van 4 in een groot; bij wekelijksche mis voor de ziel van Graaf Jan van Blois ontving hij $\frac{1}{6}$ botdrager en elk der clerxkens $\frac{1}{12}$ botdrager (een botdrager = *f* 0,05 = 2 botjes). Bij de jaarlijksche mis, als ook de ziel der Gravin werd herdacht, beurde de rector ook tweemaal zooveel [1]) en op kermiszondag ontving hij voor zich en 8 zangers zelfs 2 mengelen wijn. Daar bemiddelde ouders er bezwaar in hadden, dezen kerkdienst door hunne kinderen te zien verrichten, werden daarvoor arme schoelres genomen, waardoor choralen en pauperes spoedig woorden van gelijke beteekenis werden. Deze pauperes of bonefanten (bons enfants) ontvingen dan voor hunne hulp op het koor vrij onderwijs; in hun onderhoud moesten ze voorzien door hun brood als „partekenhengst" zingende langs de straat te „bidden" of, wat ook wel gebeurde, door bij partijen, door hun gezang opgeluisterd, te nemen, wat men hun niet gaf. „Les Bons-Enfants orrez crier: du pain! n'es veuil pas oublier", was in de 13e eeuw de klacht, die twee Vlamingen voor 18 bonefanten een college of hospitium op deed richten, waarin ze gezamenlijk van 25 franc per jaar leven zouden [2]). In Utrecht richtte men in het laatst der 14e eeuw voor 16 choralen een tehuis op, waar ze onder toezicht van den rector stonden; in Nijmegen, waar ze in 1400 in een koorkleed optreden en jaarlijks $\frac{3}{4}$ el laken, het eene jaar een hemd, het andere een paar schoenen ontvingen, verpleegde men ze sinds 1554 in een gasthuis [3]). In Middelburg vonden ze huisvesting, sinds 1539, in een voormalig klooster, waar ze tot hun 18e jaar mochten blijven en voorbereidend hooger onderwijs ontvingen voor de zingende diensten, aan de kerk bewezen. Die verbinding van „rector chori" en „rector schole" blijft tot laat in de middeleeuwen bestaan. In de eerste hoedanigheid stond de middeleeuwsche paedagoog onder den cantor, in de laatste onder den scholaster. Dit was b.v. in 1486 in Nijmegen het geval; gewoonlijk echter werden beide waardigheden door denzelfden kanunnik vervuld. In Zwolle benoemde men eerst in 1426, in Rotterdam in 1550, in Alkmaar in 1560, in Nijmegen in 1573 een afzonderlijken basconter of phonascus; de rector scholarium bleef enkel paedagoog.

De koordienst was niet de eenige betrekking, waarin de school tot

---

1) Kesper, Het Gymnasium te Gouda, pag. 20.
2) Tarsot, t. a. p. 110.
3) Van Schevichaven, t. a. p. pag. 254.

de kerk stond. In Alkmaar moest nog in 1560 de rector de kinderen „admonieeren alle hoochtijden, ommer te byecht te gaan" en „de vaste dagen verkondigen in elke loco (klasse)." Dan gaf hij bijbelsche-tooneelvoorstellingen, een uitmuntende wijze van aanschouwingsonderricht in een tijd, „toen beelden en muurschilderingen de boeken der leeken waren." Zoo treedt in 1419 de rector te Arnhem met zijne schoelres in een passie-spel op, in Dordrecht (1419) figureeren de clerxkens als engelen, in Amsterdam vertoonen zij Jezus' intocht in Jeruzalem, in 1558 voerden de Middelburgsche bonefanten zelfs Latijnsche stukken ten tooneele [1]). Makropaedius uit Utrecht trad zelfs in 1552 met zijne scholares te Gouda op. Met Schonaeus van Haarlem meende hij, dat deze plastische catechese behalve tot stichting der geloovigen ook kon dienen tot oefening der scholares in de moeielijke kunst van zeggen.

Dat paedagogische doel beoogden de rectoren niet, als ze met den „episcopus puerorum", den „bisschop der innocenten", den zotten of ezelsbisschop „singhen quamen". In 1358 gaf de grafelijke rentmeester „den scolieren van Haerlem, die met horen biscop voor minen here quamen bidden", 2 schellingen en in 1415 ontvingen de „coninc ende coninginne der schoelkinder in den Hage te drincgelde ende te huefscheden tot horen vastenavond" 8 schellingen. Ook op het feest van den Ezelspaus, bij de keuze van een „ledech vader", eene parodie op den „helech vader", bedreven „clerken groot ghenouchte ende ghecreghen groote vulichede" [2]). Dat dit niet ten oorbaar was van het onderwijs, was bijzaak. Als in 1451 de school te Middelburg gesloten werd, wijl de vroedschap er eene bende zigeuners in wilde huisvesten [3]), als in 1499 de rector van Gouda gedwongen werd, zijne lokalen te ontruimen, wijl Albrecht van Saksen er zijne paarden in wilde stallen [4]), begrijpt men, dat rectoren en scholares de behulpzame hand moesten bieden bij het sleepen van geschut naar de wallen, bij het hijschen van eene klok in den toren, bij het dekken met leien van eene kerk, bij het visiteeren van graven, enz.

In de kloosterscholen ging het onderwijs natuurlijk ongestoorder voort. Reeds in 1222 namen de Dominicanen in Bologna eene eerste plaats in het onderwijs in; tegen den wil van den Stichter hunner orde volgden de Franciscanen hun voorbeeld. „In Antwerpen als elders waren het de Predikheeren en de Minorieten, die zich meer bijzonder aan de burgerlijke samenleving aansloten, welke de jongheid onderwezen" [5]). In de binnenschool werden de novicen dagelijks 3 uur onderwezen, de buitenschool was voor de „seculiere" leerlingen. De Praemonstratenser vrouwenkloosters echter onderrichtten geen exteriores. Vele dier stichtingen werden spoedig jonge-damespensionaten, „gasthuysen van den ingesetenen, die met veel kynders zijn behept".

---

1) Voegler, Geschiedenis van het Middelburgsch Gymnasium, pag. 7.
2) Wybrands, Opmerkingen over het geestelijk drama, pag. 74.
3) Voegler, t. a. p. pag. 10.
4) Kesper, t. a. p. pag. 38.
5) Mertens en Torfs, t. a. p. III, 504.

Oudwijk nam reeds in de 14e eeuw jonge jufferen ter opvoeding op; ter Hunnepe meisjes van 14 jaar, Leeuwenhorst van 7 jaar, Bedbür (1524) van 6 jaar[1]). Katharina van Naaldwijk, de jonfer van Honsel, later als religieuse van Diepenveen om haar „stichtig" leven bekend, vertrok, toen zij tot „bekwame oudheid", 7 jaar, was gekomen, naar Rijnsburg, waar ze bleef, tot op 12-jarigen leeftijd hare opvoeding voltooid was. In deze abdij, waar ook jonxkens schijnen toegelaten te zijn, — men vermoedt, dat Floris V er zijne kennis van Dietsch en Fransch heeft opgedaan — was een binnenschoolmeester met het onderwijs belast. Ook op zich zelf wonende begijnen of klopjes namen wel kinderen ter opvoeding bij zich aan huis, en de vice-cureiten, die tegen hooge betaling en afstand van alle vaste inkomsten hun ambt van den afwezigen pastoor hadden gepacht, zochten eveneens in het houden van pensionaires verbetering van hun vaak armelijk bestaan.

Waar de school koor- en outerknapen, priesters of monniken opleidde, stond ze in kerkelijken dienst. Volgens besluit van het 4e Lateraan-concilie (1215) waren de ouders verplicht hunne kinderen voor biecht en voor avondmaal voor te bereiden. Die taak der catechese nam de school van de ouders over of liever van de peten, daar het concilie van Mainz (813) den ouders verboden had, als doopgetuigen op te treden[2]). Daarom onderwees de school behalve wat de geestelijken of de choralen noodig hadden, nl. Latijn, zang, het computus of de kerkelijke tijdrekening, enz. ook de X geboden, het Onze Vader, de XII geloofsartikelen, het Ave Maria (sinds 1287 volgens besluit van het concilie van Luik), de 7 boetpsalmen, het Confiteor (biechtformule), het Benedicite en het Gratias, die de biechtelingen moesten kennen. Dat onderwijs werd vaak door een afzonderlijken onderwijzer gegeven, den nullanorum, nl. dien der nulde klasse, dikwijls niet door de Kerk, maar door den Magistraat (als te Nijmegen b.v.) in naam van de ouders benoemd en bezoldigd. Hij moest beginnen met de „leeskynderen" het alphabet te leeren, ze in het spellen onderrichten en ze dan 't Ave Maria leeren bidden. Meer evenwel kwam het voor, dat „die hooger geleerd was een of twee anderen, die minder geleerd waren, moest onderrechten: degene, die de zegening van de tafel leerde (het Benedicite), moest eene ofte twee van degenen onderwijzen, die het ABC-boekje noch leerden." Dat „onderrechten" bestond in voorspreken en na laten zeggen. Al was het ideaal, dat de leerlingen zoolang de school zouden bezoeken, tot ze des priesters Latijn bij het bedienen der mis konden verstaan, wat bereikt werd, bleef dikwijls daar verre beneden, daar men op tienjarigen leeftijd, soms op zevenjarigen reeds, tot de biecht werd toegelaten. Begrijpelijk wordt dus, dat deze catechese in niet veel meer dan een werktuiglijk laten memoriseeren der leerstof bestond. Eerst nadat de Hervorming veld had gewonnen, bepaalde Karel V, dat de evangelie-lessen grammaticaal moesten worden geïnterpreteerd; ook de

1) Muller. Schetsen uit de Middeleeuwen, pag. 305—326.
2) Troelstra, t. a. p. pag. 2.

kerkzangen, vroeger alleen voorgelezen en nagezegd, moesten voortaan eerst worden besproken [1]).

In den loop der tijden waren vele kerken, vooral hier te lande, door opdraging of erfenis tot den vorst in dezelfde verhouding gekomen, waarin ze vroeger tot den ambachtsheer hadden gestaan. Deze benoemde als collator den onderwijzer der parochie-school en trok „jairlex van den benoemde sekere summe van penningen.” Enkele malen, als in Hazerswoude, was voor de collatie het consent noodig der „onderzaten”. Als patroon der kerk, niet als vorst [2]), gaf de landsheer nu de scholasterie uit gunst aan particulieren (Rotterdam in 1328, Gouda in 1549), die het rectorschap dan aan den meestbiedende verpachtten; vaak schonk hij de „gifte der schoele” als privilegie aan de steden, uit erkentelijkheid voor bijstand in geldnood, soms als in den Haag (1393) en Alkmaar (1395) aan de kerk ter ondersteuning der catechese. [3]). Zoo ontstonden de stadsscholen, d. z. parochiale scholen, wier rector door den magistraat werd benoemd. En juist deze parochie- of stadsscholen komen op den voorgrond te staan, hoe meer men de nieuwe geschiedenis nadert. Eene tegenstelling met de dom-, de kollegiaat- of stiftscholen en de kloosterscholen vormen zij echter niet. „Het onderwijs op al deze scholen was vrij wel gelijk en omvatte meest alleen het trivium. Slechts zelden kwamen hierbij een of meer vakken van het quadrivium” [4]). Ook de stadsscholen richtten zich in naar de eischen der Kerk, die er hare geestelijken, zelfs bij voorkeur, liet opleiden. Cele, van 1374—1417 rector der stadsschool te Zwolle, was cantor der St.-Michaëlskerk aldaar en zijn hoogste eeretitel in de oogen zijner tijdgenooten is wel deze: „ecclesiastici cantus reformator.” Onder invloed van Henricus de Zelandia, (1380), een der oudste componisten hier te lande, schafte hij den diskant af en voerde het strengste unisono in, zonder orgelbegeleiding: de „moderne devotie” toch was even sterk als het latere Calvinisme tegen het orgel gekant [5]). Bovendien besprak hij in de school de lessen, die in de kerk moesten worden gezongen, een voorbeeld, dat Makropaedius in den Bosch en later te Utrecht navolgde. Niet zucht tot emanicipatie van kerkelijken invloed, evenmin liefde voor wetenschappelijke ontwikkeling, waar niet de handel die eischte, maar voornamelijk begeerte naar geldelijke baten maakte „de gifte der schoele” gezocht. De rector moest zorgen voor extraneï, uitheemsche scholieren, te Harderwijk b.v. voor minstens 300, die niet alleen hooger schoolgeld betaalden, maar aan bakker en brouwer heel wat voordeel bezorgden. Achtereenvolgens kochten of kregen dat voorrecht: Zwolle (1239, bij de verheffing tot stad?) Dordrecht (1290) Kampen (1302), Antwerpen (1304) (waar echter reeds in 1320 Jan III de scholasterie weer aan het kapittel brengt, dat in 1480

---

1) Troelstra, t. a. p. pag. 56.
2) Kesper, t. a. p. pag. 1.
3) Roodhuyzen, Guilhelmus Gnapheus, pag. 13.
4) Kuyper, t. a. p. pag. 26.
5) Schoengen, Die Schule von Zwolle, I, S. 89.

het ambt van scholaster herstelt, en nog in 1520 de onderwijzers benoemt); Zierikzee (1304), Goes (1314), Middelburg (vóór 1365), Leiden (1324), Schiedam (1336), Amsterdam (1342), Delft (1342), Rotterdam (1351), Hoorn (1358), Haarlem (1389), Tholen (1482), Nijmegen (tusschen 1429 en 1511), Gouda (1554) enz. Vaak leidde dit tot een conflict met den scholasticus van het kapittel, die voor zijn monopolie, om onderwijzers te mogen benoemen, met klem opkwam. De vroedschappen beriepen zich dan gewoonlijk op den paus, die het kapittel gewoonlijk in het ongelijk stelde. Waar de stad het recht kreeg, eene parochie-school te openen, moest somtijds de scholasticus bij de benoeming van den rector worden gehoord. Te Zwolle werd de rector door den scholasticus der Lebuïnus-kerk te Deventer benoemd; van 1350—1466 had de stad dat recht van dezen gepacht. In Deventer geschiedde de benoeming door scholaster en magistraat. De rector kocht zijn ambt vervolgens van den scholaster en moest dan onder eede verklaren, daarvoor niets te hebben betaald, een eed, die het rector Vroede (1378) zóó benauwd maakte, dat hij zijne waardigheid neerlei [1]). Naast de kapittelschool schijnt in 1379 te Deventer eene stadsschool bestaan te hebben. In Gouda (1407) stichtte de stad de scholen, de scholaster benoemde den rector, tenzij de stad hem dit recht afkocht (1527). Daar nu onder Karel V de zangers van zijne huiskapel elkander als schoolvoogden vrij snel opvolgden, achtte de stad de pacht niet langer profijtelijk en de school bleef gesloten (1538—1540, 1550—1551). Te Middelburg pachtte in 1365 de rector de school en de magistraat, als die van Gouda in 1518, bleef borg voor het tekort. In Hamburg bestond sinds 834 een Domschool, het Marianum. Martinus V vergunt in 1281 de burgerij eene eigen school op te richten. De scholasticus der Benedictijnen protesteert. De nieuwe Nikolaïsschool blijft, maar onder zijn toezicht, als voorbereiding voor het Marianum [2]). Eerst in 1456 verwierf daar de raad vergunning om „schrijfscholen" op te richten buiten den scholasticus om.

In den tijd der Hervorming vooral trachtten de kapittels aan de steden het recht op de scholen weer te ontnemen. De magistraat van Deventer richtte in 1534 twee nieuwe scholen op, het kapittel beroept zich op zijn recht op de licentia docendi en Karel V dwingt de vroedschap ze te sluiten. Te Antwerpen, dat in 1304 al stadsscholen bezat, worden zij, die de kinderen „sciënciën, sanck ende andere goede manieren" moeten leeren, in 1521 door het kapittel benoemd, onder welks „jurisdictie ende correctie" zij voortaan zullen staan.

In de nulde klasse dier parochie-scholen werd enkel lezen en bidden onderwezen, schrijven bleef gewoonlijk achterwege, het materiaal was te duur en de geestelijkheid, die de „ars clericales", de schrijfkunst, als haar monopolie beschouwde, wenschte geen leeken-concurrentie. Voor klerken waren enkel clerici geschikt. Nog in 1576 was het in Parijs, „pour éviter aux abus en l'art d'escriture et pour autres bonnes

1) Schoengen, Die Schule von Zwolle, I. S. 10.
2) Kuyper, t. a. p. pag. 25.

et justes causes", aan de schoolmeesters verboden, de schrijfkunst te onderwijzen. Aan de school van Cele te Zwolle echter werd de calligraphie wel beoefend. De resultaten zullen als overal wel „verre van bevredigend" zijn geweest. Met de kennis van rekenen was het zelfs bij beschaafden treurig gesteld. Optellen geschiedde met „de leer, daer sij op rekenen", een primitief telraam. De initia arithmetices, nl. optelling en aftrekking, behoorden tot de species, die eerst aan de universiteit werden onderwezen. En dat met het abecedarium, het latere Haneboek, waarin na het alphabet, soms gevolgd door ab, ib, eb, het Ave Maria enz. den „leeskynderen" voorgezet werd, „duizenden niet leerden lezen", bewijst nog niet, dat ze stompzinnig waren. Terwijl dus leerstof, die wij tot de lagere rekenen, alleen op de Hoogeschool werd onderwezen, doceerde de parochie-school dàarentegen vakken, die wij tot de universitaire rekenen. In de schoolorde van 1513 van Memmingen leest men: „Der schůlmayster lat den prouisor exsponieren vnd construyren ain epistel oder evangelium, so man in den hailigen mess pfligt zů singen vnd zů lesend" [1]). De opleiding der geestelijken beheerschte het onderwijs aan allen.

In handels- en nijverheidssteden had men aan zulk onderwijs niet genoeg. Daar wist de magistraat de bevoegdheid om de schrijfkunst te onderwijzen van de geestelijkheid in leen te krijgen, (b.v. in Leiden, 1393) en ging men over tot de stichting van „particuliere" scholen. In Brunswijk bestond er sinds 1420 eene „schriwersschole", waarin „schriben unde lesen dat alphabet unde düdesche bocke und brewe" geleerd werd. En ook in Zürich werd op de stadsschool lezen en schrijven geleerd.

Behalve de stedelijke „particuliere" scholen ontstonden private „particuliere" scholen: bijscholen of winkelscholen. Daar nu het elementaire en vaak ook het voortgezette onderwijs op de parochie- of stadsschool veel te wenschen overliet, werd deze ontvolkt. Zoo miste de kerk haar zangkoor. In 1435 werd daarom te Middelburg, als te Antwerpen in 1304, eene „papenschool" gebouwd, waarin *gratis* onderwijs werd gegeven. Wel was in 1179 door Alexander III bepaald, dat voor het onderwijs geen minerval mocht worden betaald, maar dat voorschrift was niet opgevolgd. Door kostelooze scholen hoopte men een voldoend koor te behouden.

Gewoonlijk volgde men een korteren weg: men verbood de bijscholen. Middelburg b. v. verbood ze in 1459: in 1460 moesten „alle knechten, die ter scholen gaen, omme Latijn te leeren in die Grote Schole en nergent anders" worden onderwezen en in 1547, toen de geestelijke invloed der „cleyne" scholen gevaarlijk werd, mocht geen enkele jongen tusschen 7 en 15 jaar op de Groote School worden gemist [2]). In Rotterdam mocht (1506) geen kind onder 16 jaar eene bijschool bezoeken. In 1552 werd „nyemant" toegelaten „byscoel te houden van knechtkens", ook geen „maenscoel", dan alleen voor

1) Kuyper, t. a. p. pag. 26.
2) Voegler, t. a. p. pag. 16.

„walsch, cijferen ofte rekenen." Daar het onderwijs op de groote school slecht bleef, kreeg een vice-cureit eindelijk concessie voor eene bijschool, maar aan vrouwen werd verboden eene knechtkensscoel te houden [1]). In Gouda (1491) moesten, wie Latijn leerden, de parochie-school bezoeken; in 1526 werd bepaald, dat „alle knechtgys boven 9 jair oudt wesende, sullen moeten visiteren het groete scoel ende nyeuwers elders" [2]). In Antwerpen (1521) mocht Latijn alleen op de kapittelschool onderwezen worden. Brunswijk bepaalde (1478), dat eene bijschool hoogstens 10 leerlingen mocht tellen en dat dezen hoogstens 6 jaar mochten zijn. Amsterdam maakte het bezoeken der groote school van 7—14 jaar verplicht, Dordrecht van 7—12 jaar. „Men zal geen kind om eenige studie van het leeren des kerkzangs aftrekken", beval Karel V, die in Friesland de parochie-scholen voor alle 7—15 jarigen voorschreef [3]).

Voor de hoogere standen schijnen die bepalingen niet gegolden te hebben, die konden voor hunne kinderen van de betere bijscholen gebruik maken. In Langensalza bestond er eene, uitsluitend voor den adel toegankelijk. Wilhelm Nesen te Frankfort had eene school voor patriciërs-kinderen (1524). Den Haag verbiedt (1535) alle bijscholen, „maar die van den hove en rekenkamer met hunne suppoosten zouden vrij zijn van voorzegde ordonnantie" [4]). Ook in den Briel schijnt eene school voor „der Raadsheeren kinderen" te hebben bestaan.

Voor de kinderen der armen was men ook liberaal; wat geen school-geld betaalde, bracht geen winst aan de stad en op die sloeg dus niet de ordonnantie voorzegd. Eerst na de Hervorming werd van hen wat werk gemaakt. Den Haag bepaalde toen (1536), dat voor de arme kinderen, „daer somtijds de beste verstanden bij zijn" uit de aalmoezen van den H. G. per kwartaal 2 stuivers zou worden betaald. Zij, „die werkdaechs heur werk doen en Sonnendaechs loopen speelen en tuysen, wassende op als wilde menschen" moesten voortaan, „op Sondaghen en heylighe daghen leeren heuren Pater noster, heur Gheloove ende de Ghebeden van der heyligher kerken bij den schoolmeester, die daartoe gheordonneert sal worden ende dewelcke henlieden des Sondaechs lijden sal totter missen, te preken ende tot vesperen" [5]).

Dat ook gegoeden hunne kinderen wel aan den schoolplicht wisten te onttrekken, blijkt uit meer dan éene belijdenis, aan den biechtvader gedaan: „Ic en hebse niet ter scolen gestelt, toen si jonc waren, al had ic die macht wel." Regel was dit echter niet. De belangen der stoffelijke misdeelden werden echter in de tweede helft der middel-eeuwen vrij algemeen verwaarloosd. De maatregelen, na 1517 genomen, bewijzen dit. Er waren echter gelukkige uitzonderingen. Te Leiden, Middelburg, Gouda liet men arme kinderen om Gods wil op de Groote

---

1) Kan, t. a. p. pag. 12.
2) Kesper, t. a. p. pag. 25.
3) Troelstra, t. a. p. pag. 55.
4) Roodhuyzen t. a. p. pag. 14.
5) id. t. a. p. pag. 14.

School toe. Op aansporen van Erard, bisschop van Luik, stichtte den Bosch eene school (alumnaat?) voor arme kinderen (1501). In Rotterdam ontvingen armen en rijken onderwijs in „grammaticalia, Latijn spreken, schrijven en de greogoriaes" (liturgie)[1]. Brugge richtte op aanraden van Vives, bisschop van Valencia, (1555) twee bogaardenscholen op, waarin waarschijnlijk het door Begharden begonnen werk werd voortgezet. Middelburg bezat eene armenschool sinds 1561, Utrecht de Jezus-school (1566—1567), Luik eene catechismus-school sinds 1570, enkel op Zondag gehouden, om het volk de geboden der Kerk te leeren. Hoe weinig in aantal deze armenscholen ook zijn, met de bijscholen zijn ze van beteekenis voor de latere volksschool.

Op de dorpen bestonden wel scholen (b.v. te 's-Gravensande sinds 1322, te Hazerswoude, etc.) „maar niet ten dienste der gansche jeugd, doch ter wille van den eeredienst, die koor- en altaarknapen eischte"[2]. In den Karolingischen en Ottonischen tijd was de toestand er gunstiger geweest. Zooals in Frankrijk de honderdjarige oorlog het schoolwezen te gronde heeft gericht en het huis van Valois, dat wel veel gevoelde voor kunst, maar weinig voor het volk, wat vervallen was, niet op heeft gebouwd, heeft in ons land de volksschool onder de burgeroorlogen en het Utrechtsche Schisma geleden en de zegevierende stedelijke invloed had belang bij de achterlijkheid van het platteland.

Reeds Hieronymus, de kerkvader, had den ouders aangeraden, ook hunne meisjes te doen onderwijzen: goed onderwijs houdt de ijdelheid en de kwade bewegingen er uit. Hij wilde, dat ze voor hunne dochterkens palmhouten of ivoren letters lieten maken, waarmee ze konden spelen, opdat ook haar spel haar tot leering mocht zijn. Zijn raad vond weinig gehoor; voor de meisjes werd weinig beter gezorgd dan voor arme kinderen. De dochters der adellijken konden in de kloosterpensionaten worden opgevoed. In Brussel en Leiden werden meisjes toegelaten in de groote school, te Haarlem leerden ze „lezen en heur geloeff" op de bijscholen, alle voor jongens gesloten (1420). Brugge had eene „bogaardschool" voor meisjes. Neurenburg bezat eene stedelijke meisjesschool; die, welke van 1407—1413 te Gouda bestaan heeft, heet een unicum in ons land[3]. Gewoonlijk gingen ze er op bijscholen, door „Maachden ofte Vrouwen" gehouden. „Arme dochterkens" werden er op zon- en feestdagen „onderrecht" in „lezen, spelden ende principalicken haar geloeff ende ander goede gebeden." De meeste meisjesscholen dateeren echter uit den Hervormingstijd. Bugenhagen bepaalde in 1528, dat er in de stad Brunswijk 4 meisjesscholen zouden worden opgericht en reeds in 1520 sprak Luther den wensch uit, dat er in iedere stad „eine Meidlin-Schule" mocht zijn. De Hervorming dwong Karel V ook in het meisjesonderwijs verbetering te brengen. „Waar geen schoolmeester was, moest de koster ze leeren, waar geen koster was, moest de pastoor het doen of laten doen."

---

[1]) Kan, t. a. p. pag. 10.
[2]) Troelstra, t. a. p. pag. 19.
[3]) Kesper, t. a. p. pag. 43.

Nog op een ander punt is de invloed der Hervorming merkbaar. Karel V bepaalde, dat in de scholen drie boekjes gebruikt zouden worden, die alleen een gezworen boekdrukker te Leeuwarden mocht drukken, zonder daarin eenige verandering aan te brengen: het boekje, daar het ABC vooraan staat, het boekje, dat de tafel leert zegenen, en het boekje, dat de mis leert dienen [1]). Ook voor het verdere leesonderwijs werden de boeken voorgeschreven: „dieghene, die sullen geadmitteert ende geapprobeert wesen, schole te houdene, nyet en sulle moege lesen oft leere andere boucken." Duidelijker blijkt dit nog uit eene ordonnantie van de Landvoogdes (1527). Onder protest van pastoor Reyner van Dreynen was Cele in Zwolle (1382) begonnen, godsdienstonderwijs in de moedertaal te geven, waartoe ook volwassenen werden toegelaten. Canirivus, de Delftsche rector (± 1525), volgde dit voorbeeld. Daartegen waarschuwde de Gouvernante. De onderwijzers hadden, „huere discipulen geen andere boucken te leeren dan grammaticalia, logicalia et rhetoricam en op sonnedagen ende heylige dagen dat evangelie ende depistole grammaticaliter et non misticè" [2]).

Dat verbod sloeg enkel op de Latijnsche of Groote school. Tusschen hun 7e en 9e jaar leerde de nullanorum er de jongens lezen, het benedicite, het confiteor enz., terwijl ook een aanvang gemaakt werd met het Latijn, tot aan hun 15e jaar het hoofdvak. Er werd voor gewaakt, dat de scholares zelfs bij hun spelen de taal van Cicero spraken, of het bargoensch, dat in dien tijd als zoodanig werd beschouwd. In Nijmegen hadden de latinisten daarom een afzonderlijke speelplaats, waar geen „leeskynd" mocht komen en waar een magister of een der baccalaurii moest surveilleeren, opdat aan hunne lippen niet ontsnapte de taal der profanen. Dergelijke voorbehoedmiddelen werden ook gebruikt te St. Gallen (11e eeuw), Neurenberg (1485), Weenen (1446), Bayreuth (1464), Stuttgart (1501) en in de alumnaten van de Broederschap des gemeenen levens. De achterlijkste leerling kreeg een asinus, een houten bord, dat hij af mocht leggen, zoodra hij een ander kon betrappen, die zijn moeders taal sprak. Bovendien werd er een tot lupus, wolf, stillen verklikker, aangesteld, die de linguistische euveldaden zijner makkers moest overbrengen. De verdere vakken waren die van het trivium, dus behalve Latijnsche grammatica naar Donatus en Alexander de Villa Dei, rhetorica en logica naar de Summula logica van Petrus Hispanus. Dan ontvingen ze onderricht in den cantus, de antiphoniën, intonationes, hymnen, requiems enz., waarbij als reden werd opgegeven, dat die muzikale ontwikkeling hun „zu priesterlicher wirdi vnd zu anndern stenden", zoo nuttig was [3]). De leerlingen ontvingen hun godsdienstonderwijs gedeeltelijk in de kerk; en corps moesten ze de godsdienstoefeningen bijwonen; in de school werden het Credo, de Dekaloog enz. gerepeteerd; de Evangeliën (vooral na 1510) en de Epistelen en heiligenlevens werden gelezen. Het Onze Vader werd door

1) Troelstra, t. a. p. pag. 25.
2) De Hoop Scheffer, Kerkhervorming in Nederland, pag. 37.
3) Kuyper. t. a. p. pag. 28.

de primarii wel eens in het Grieksch opgezegd, ja somtijds werd een gebedenboek in drie oude talen gebruikt. In een tijd, toen de meeste hoogescholen geen leerstoel voor het Grieksch hadden — het Collegium Constantinopolitanum, in de 12e eeuw te Parijs opgericht, schijnt maar kort bestaan te hebben, — zal dit echter wel uitzondering zijn geweest. Hegius te Deventer en Caesarius te Munster schijnen het eerst Grieksch op hunne scholen onderwezen te hebben. Uitbreiding van leerstof lag overigens wel in den geest van den tijd. Om meer leerlingen te trekken en onder de bekoring van het humanistisch ideaal: alzijdige vorming, werden ook universitaire vakken op den rooster gebracht. Reeds onder Cele werden in Zwolle de vakken van het quadrivium onderwezen: rekenen, meetkunde, sterrenkunde en muziek (sinds 1512 behalve zang ook orgelspel). In 1450 stichtte men te Amsterdam het Sint-Nicolaascollege, dat maar kort bestond. In Utrecht wendde men in 1470 vergeefsche pogingen aan, om eene inrichting te verkrijgen, waar de 7 vrije kunsten zouden onderwezen worden. Misschien zelfs moet men in „Salomons Tempel" te Leiden, de schenking van Filips van Leiden aan de vicarie van St. Andries, reeds de eerste Noordnederlandsche poging zien, om tot academisch onderwijs te komen [1].

Uit het groote aantal leerlingen, dat vele dier scholen telden — Zwolle 1200, Amsterdam 2000, Deventer en Emmerik ieder 2200 — mag wel worden afgeleid, dat de behoefte aan ontwikkeling diep werd gevoeld.

In de 1e en 2e klasse werd het onderwijs gegeven door den rector en de locati (loca = klassen). De locatus of conductus was gewoonlijk baccalaureus der artisten-faculteit. In de 6 of minder lagere klassen werkten primarii, leerlingen der hoogste klasse. Daar elke locus 200 of meer leerlingen telde, werden ze in decuriën (te Luik) of in octuriën (Deventer) verdeeld, welke onderverdeeling in groepen van 8 of 10 het eerst schijnt aanbevolen te zijn door bisschop Terreolus van Narbonne (± 550) [2]. Door den grooten toeloop van extraneï, uitheemschen, vaganten, schijnt men hier en daar tevens wat liberaler te zijn geworden op het punt van bijscholen. Wel waren plaatsen als Gent, waar het onderwijs sinds 1192 geheel vrij was, als Yperen, dat in 1253 iederen geestelijke, in 1289 iederen leek verlof gaf, eene school te openen, nog uitzonderingen; als men maar geen Latijn onderwees, kon men op sommige plaatsen eene „winkelschool" openen. Antwerpen o. a. bepaalde in 1521, dat het „op pene" verboden was, binnen de stad „den jongelingen anders te leeren dan dietsche of walsche boexkens zonder eenig Latijn", een verbod, dat eene vergunning inhield.

Aan hygiène werd in de middeleeuwsche school volstrekt niet gedaan. Ascetische tijden zijn zoo aardschgezind niet. In 1410 werden in Middelburg banken ingevoerd, „sittene", „boirden, dair die scoelkinderen hoyre spise ende hoyre boucken op leggen mochte". Verder vond men er voor de discipelen van den nullanorum, die men niet

---

1) Busken Huet, Land v. Rembandt, I, 233.
2) Schoengen, Die Schule von Zwolle, S. 70.

„naar buiten" wilde laten gaan, „een ijmer ende een tobbekijn" [1]. Het lokaal ontving licht door 12 „veynsteren met pappier." Met zijne „sittene" was Middelburg hoogmodern. Toen de Parijsche studenten een verzoek daarom bij den rector der universiteit indienden, waren de autoriteiten beslist tegen deze nieuwigheid: men mocht jonge menschen niet blootstellen aan zulk eene verzoeking, hunne plaats was 's zomers op den naakten, 's winters op den met stroo bedekten grond, aan de voeten van den magister.

Ook de tucht was niet vriendelijk. Geeselen was *het* opvoedingsmiddel. De rug was de verzoening aller zonden. *Serva dorsum*: pas op je rug, was de titel van het paedagogisch handboek van Rathier, bisschop van Verona. De subsidie van Lodewijk XI aan het college-Navarre moest voor roeden worden gebruikt. En om de leerlingen te leeren, de roede te zegenen, die hen sloeg, werd aan sommige scholen bepaald, dat de corrector morum van zijn patient zooveel duiten zou ontvangen, als deze slagen ontving. Werden evenwel den discipel de ribben stuk geslagen, dan mocht hij, bepaalde het reglement van Worms (1160), de school verlaten, zonder verder minerval te betalen [2]. Reeds in de 11e eeuw waarschuwde Anselmus van Canterbury tegen deze hardhandige paedagogiek, die van menschen beesten maakte. Rutebeuf vond, dat vele scholen, in plaats van te verbeteren, de oorzaak van zedelijken ondergang waren. Gerson schold de paedagogen zijner dagen voor zotten en barbaren. Montaigne dacht aan zijne jeugd niet terug, zonder bebloede roeden te zien [2]. Erasmus Alberus (1500—1553) noemt zijne onderwijzers gevleesde duivels, carnifex, beulen. Nicolaas Hermann's haren rezen te berge, als hij aan zijne schooljaren dacht. Thomas Celano, de bekende Franciscaan [3], en Sebastian Brandt (in zijn *Narrenschiff)* hangen beiden een treurig tafereel op van de opvoeding hunner dagen. Rabelais beweerde, dat de galeiboeven nog beter behandeld werden dan de scholares van het college-Montagu, dat onder Johannes Standonck (1501) bekend was om zijne strenge tucht, vuile eieren, zuren wijn en ongedierte. Hij achtte den rector en de regenten den brandstapel waardig. Erasmus meende, dat hij uit dit college, welks muren zelfs van theologie waren doortrokken, een lichaam vol kwade sappen had meegebracht. „Vele uitnemende jongelingen bezweken er reeds in het eerste jaar van hun verblijf of werden er blind, krankzinnig of melaatsch" [4].

„De practijk stond als nu wat achter bij de theorie", zegt Kösterus, „maar deze was voorbeeldig." Tijdgenooten oordeelden anders. Guibert de Nogent verhaalt, dat zijn leermeester hem bijna dagelijks op een dracht slagen onthaalde, omdat hij niet wist, wat gene hem niet kon onderwijzen (1124). Erasmus vond, dat men den knapen niets dan dolheden instampte. Ze konden niet beter doen, dan het geleerde

1) Voegler, t. a. p. pag. 9.
2) Tarsot, t. a. p. pag. 121.
3) Sabatier, La vie de St. Francois d'Assise, pag. 6.
4) Martin, Leven van Erasmus, pag. 36.

Latijn zoo spoedig mogelijk te vergeten. Murmellius, de beroemde Alkmaarsche rector, noemde het onderwijs mechanisch, de opvoeding barbaarsch. Rabelais nam een loopje met het bargoensch der schoolpedanten. Vives maakte zich vroolijk over de dingen, waaraan alleen schoolvossen waarde toekennen kunnen: Romulus' baarddracht, Alexanders wijze van opstaan, Virgilius' geboortedatum, over afleidingen als chemise van chair mise enz. en wees op de groote gevaren voor hoofd en voor hart, aan het eindelooze disputeeren verbonden. En Luther vloekte de scholen, waarin men een ezel, een ongelikte beer leerde worden, waarin men 40 jaar studeerde en ten slotte zoo min iets wist van Latijn als van Duitsch. Zulke ezelsstallen moesten in den afgrond verzinken. Wat werd er een tijd aan dat duivelsdrek, die sofisten, vermorst. Niemand had er hem ooit op poëzie en historie gewezen. Op Donatus' grammatica en Alexander de Villa Dei's doctrina moest men 30 jaar blokken, voor men priester kon worden en dan kon de stumperd kakelen, noch eieren leggen. In al zijne leermeesters samen zat niet zooveel kennis als in een enkelen Romeinschen soldaat. Liever zag hij zijne kinderen onwetend, dan ze in die Molochtempels aan die zielenverdervers toe te vertrouwen [1]). De duivel had er voor gezorgd, dat nergens eene geschikte school overbleef of eene verstandige manier van studeeren.

Reichling acht deze beschuldigingen overdreven en schrijft ze aan humanistische of protestantsche antipathie toe. Ook leerboeken als Donatus, Alexander de Villa Dei enz. acht hij niet zoo gebrekkig als een Hegius, die ze het koopen noch het lezen waard rekende. Ook Paulsen, die het Humanisme, met zijne „absolute Hochschätzung der Form”, jacht maken op vertoon verwijt, neemt het voor het middeleeuwsche onderwijs op. Het Latijn der scholastiek was eene levende, zich ontwikkelende taal, het Latijn der Humanisten, hoe ciceroniaansch ook, was dood [2]). Hartfelder heeft daarentegen met beroep op de in den laatsten tijd verschenen Urkundenbücher van Leipzig, Ingolstadt, Heidelberg etc. aangetoond, dat Paulsen's schildering van de middeleeuwen wel wat heel idealistisch is [3]). Wat Butzbach — een discipel van Hegius, vóór deze Agricola's invloed had ondergaan en Deventer dus naar Erasmus' zeggen nog de hofburg der barbaarschheid was — meedeelt over gecopieerde grammatica's, afgeschreven woordenboeken enz., laat, zegt Dr. Leitsmann, niet toe, in dien tijd van eene schitterende wetenschappelijke of paedagogische werkzaamheid te spreken [4]). Thomas Platter (1499) had al 9 jaar school gegaan, vóór hij iemand vond, die hem wat schrijven kon leeren. Donatus' grammatica kende hij woordelijk van buiten, maar zóó mechanisch, dat hij geen kans zag, om een nomen primae declinationis te verbuigen. Het was zingen in de school, om te kunnen zingen in de kerk en zingen op straat,

1) Luther, An die Ratsherren aller Städte Deutschlands enz.
2) Paulsen, t. a. p. S. 22.
3) Hartfelder, Der Zustand der Deutschen Hochschulen, S. 50.
4) Leitsmann, Die Brüderschaft des gemeinsamen Lebens, S. 22.

om te kunnen zingen in school. En wat met bedelen verdiend was, verdween in den muil der bacchanten, oudere leerlingen, in wier hoede de jongere „schützen" stonden, die voor zich zelf en hun beschermers den kost moesten ophalen. Van zijne meeste onderwijzers moest hij getuigen: „er hatt der schull nit vill acht, lugt mer wo die hüpschen meitlin waren." En toch verzekert hij, dat leerlingen als hij „uff die wichinen (wijding) zugen" en toegelaten werden, als zij „ein wenig konnten singen, sonst weder exponieren noch Grammatik." Zoo wordt begrijpelijk, dat Melanchton van priesters kon spreken, die eigen Latijn niet verstonden, dat Rivius bij de Thüringsche kerkvisitatie (1521) geestelijken ontmoette, die het Onze Vader niet kenden en niet wisten, wat de wet, wat het credo was. Niet met de Hervorming begon het verval van de school. Bij heel wat geestelijken, klaagde een Katholiek als Gentianus Hervet, was eene „uyterste ende beestelycke onwetenheyt" te vinden. „Homines illiterati et indocti", was al vóór Luther de klacht. Dat de Latijnsche scholen vóór de Hervorming reeds in verval waren, is m. i. dan ook onloochenbaar. En wat de bewering aangaat, dat de Hervorming de school aan den Staat zou hebben gebracht, daarvoor is al even weinig grond te vinden als voor de meening, in 1856 door Bosscha uitgesproken, dat de school altijd aan de wereldlijke Overheid zou hebben behoord. En ten slotte, indien men door volksschool nog iets anders verstaat, dan de „leering", waarin biechtonderwijs werd gegeven, en daarom ook lezen werd geleerd, kan de schade, haar door Luther berokkend, niet onvergefelijk groot zijn geweest: slechts hier en daar toch is van inrichtingen sprake, wier doel was, niet het vormen van koralen of klerken, maar voorbereiding voor de eischen van het practische leven. „De Kerk had bij de volksschool geen belang, dewijl ze haar uiterlijken glans niet verhoogde, de volksschool kon alleen opgroeien uit den geest van het evangelisch Protestantisme", zegt Dr. Heppe, dien ook Dr. Thalheim met zooveel instemming citeert.

Volgens Delprat c. s. komt de eer van de stichting der volksschool aan Florentius Radewijns' Broederschap toe (1380 of 1381). Latere onderzoekingen hebben het onhoudbare dier meening afdoende aangetoond [1]). De „moderne devotie", de van Geert Groote uitgegane geestelijke beweging, waarvan de door Radewijns gestichte Broederschap eene vrucht is geweest, achtte de studie van rhetorica, grammatica, dialectica, astrologia en poëtica vrijwel tijdverlies. In wetenschap verzamelen lagen strikken des doods. „De wetenschap sticht niet, maar verwoest." „De magisters der vrije kunsten zijn door Christus nooit zalig gesproken." Niet hervorming der school, hervorming in de kerk door hervorming van het klooster is het ideaal van de Broeders des gemeenen levens geweest [1]). De Windesheimer congregatie is de belichaming hunner wenschen [1]). Voor die orde trachtten zij recruten te werven. Wat Delprat c.s. voor scholen aanzagen, waren hospitia,

[1]) Gerretsen, Florentius Radewijns; en verder: Möbius, Charakter der Brüder des gemeinsamen Lebens.

alumnaten, conturbernia, convicten, gasthuizen, waarin zij de extraneï opnamen, om ze door persoonlijk voorbeeld en door collatiën (huiselijke godsdienstoefeningen) te winnen voor de moderne devotie, om een einde te maken aan de zedelijke verwildering der vaganten, scholares, die van de eene school naar de andere trokken en een schrik waren voor menige stad. Daarom stichtten zij in de nabijheid van hun gemeenschappelijke woning, het in 1391 door Zwedera van Runen hun geschonken fraterhuis, in 1394 in Deventer het Nova Domus, het Erme Clerkenhuis, waarin behoeftige scholares gratis werden opgenomen, mits zij het onderwijs in de 5e klasse der Lebuïnus-school konden volgen en bereid waren, later het „arme leven van Christus te leiden", d. i. in een klooster te gaan. Voorheen brachten de vaganten, die bedelende of zingende aan den kost moesten komen, de nachten 's zomers op het kerkhof door, 's winters in een kerkportaal, of zooverre de ruimte het toeliet, op den vloer van de school. Reeds in 1208 werd voor de „bons-enfants" te Parijs in de rue St. Honoré zulk een hospitium opgericht, nog vroeger wellicht dat der Dix-huit (1180?), later opgevolgd door dat der „Bons-enfants de Saint-Victor" (1250), dat der „Pauvres maîtres de Sorbonne" eene stichting van Robert Sorbon (1253), door het college-Montagu, eene schenking van Aiscelin, bisschop van Rouen, etc. In de 15e eeuw was elk student aan eene hoogeschool verplicht, in een bursa, paedagogium of collegium te wonen, een middel, om meer discipline te krijgen onder den bandeloozen troep en om te dwingen tot latiniteit[1]). Dit academische voorschrift schijnt gevolg geweest te zijn van de goede resultaten, die men bij de Broeders met het bursalenstelsel had. Behalve het domus scholarum voor arme klerken bezaten de Broeders in Deventer het antiqua domus voor rijke scholieren en het St.-Hieronymushuis (1441) pro mediocribus of halfbetalenden. Noch de Lebuïnusschool onder Boom, Hegius, etc., noch de stadsschool onder Boom, Ruvenius, etc., noch de bijschool onder Pithopoeus (1559), die alle hare bloeiperiode gehad hebben, ging van de Broederschap uit. Na de opheffing der Broederschap (1574) werd het fraterhuis van Vrouwe van Runen Deventers Illustre school.

Ook in Zwolle ontstaan naast het fraterhuis of domus major of Dirk van Herxenshuis — in 1396 door Meinhold van Windesheim gesticht — het convict van Henricus van Gouda (St.-Greogoriushuis), na 1398 als domus parva of domus divitum een hospitium voor betalenden; het domus pauperum (± 1400), dat, in 1524 verbouwd, voor 200 alumnen plaats bood, die zich verbonden tot de kloostergelofte, en het huis van Albert van Kalkar (na 1457, vóór 1482) „pro mediocribus". De school, door allen bezocht, was de stadsschool, die onder Cele (1374—1417) haar bloeitijd had.

In de fraterhuizen van Hoorn (1386—1429), Antwerpen, Munster (1401), Ootmarsum (1406—1447), Hattem (1407—1539), Keulen (1417), Wezel (1420), Osnabrück, Brussel (1460—1560), Emmerik (1468—1841) toen de Pruisische regeering de inkomsten gebruikte tot ver-

[1]) Kuyper, t. a. p. pag. 57.

betering der onderwijstractementen), Hildesheim, welks rector Hendrik Brinkman († 1549) het Latijn van zijn eigen mis niet verstond, Kassel (1454—1534) en Merseburg (1503—1537) is geen spoor te vinden van paedagogische werkzaamheid. De „bloeiende school te Amersfoort" bloeide eerst na de opheffing van het fraterhuis (1398—1453). Die te Doesburg (1425—1571) was een theologisch seminarium; Delft (1403 tot ± 1543) had een connoebium voor 12 arme scholares, die de stadsschool bezochten. Gouda (1447—1573) had van 1456—1460 eene werkelijke fraterschool onder Jan van Naaldwijk; na 1475 bestond er in het collatie-huis een alumnaat voor wie was „een arm clerk, goet van wille ende van leven ende dat sijn uiterste wil, syn meninc is, ter cloester te gaan, als hij genoeg geleert is" [1]). Uit dien Goudschen kring is waarschijnlijk afkomstig: „De Tafel des kersteliken levens", waarin aan het schoolonderwijs zoo groote waarde wordt gehecht. In Nijmegen bezat de Broederschap een convict (1507), geen school. In den Bosch stichtte Dirk van Herxen, om het Utrechtsche Schisma uit Zwolle verbannen, alumnaten voor „divites", „mediocres" en „pauperes". Erasmus' ongunstig oordeel over de ontwikkeling der Bossche broeders is bekend. De beroemde school aldaar was een stedelijk gymnasium. Misschien echter heeft de Bossche Vroedschap aan de fraters een deel van het stedelijk gymnasium als woning afgestaan, opdat ze wat orde bewaarden in den half verwilderden troep [2]). Volgens Leitsmann ontvingen ze in 1501 van bisschop Erard van Luik, verlof in den Bosch eene school voor arme kinderen te openen; anderen denken hierbij ook aan een „domus pauperum". Van de docenten van het gymnasium schijnen Macropedius en Petrus Vladeracus zich in den Bosch bij de Broederschap aangesloten te hebben. In Groningen (1457—1561) ging Torrentinus, magister aan de stadsschool, tot haar over; rector van het fraterhuis was er Gosewinus van Halen († 1525), de vriend van Gansfort en Luther. De naam rector, dien de prior van een fraterhuis droeg, schijnt mede oorzaak, dat men de convicten voor scholen aanzag. Ook de rector van het stedelijk gymnasium te Harderwijk, waar de fraters eveneens in het schoolgebouw woonden, Petrus Apherdianus, werd collatie-broeder. Ze onderwezen er de jeugd in „lezen en schrijven, welk laatste haare gemeine tijdkortinge was, met stoelvermaningen (collaties) ende andere oefeningen van Godtfalligheit." Het fraterhuis werd in 1600 eene gereformeerde school. In Utrecht (1474—1586) werd aan de broeders de leiding der kappittel-school opgedragen, gewoonlijk nu St.-Hieronymusschool geheeten. Van hare onderwijzers kozen Johannes Pistorius († 1522), Hinne Rode, Cornelius Valerius de zijde der Hervorming; Macropedius bleef aan de oude Kerk getrouw. In 1586 ontnam de magistraat aan de broeders de leiding der school, die nu in Calvinistischen geest werd voortgezet. Een eigen school bezaten de fraters in Luik, die onder Macropedius 1600 discipelen telde, in Gent (1560), waar de Zwingliaan Massaeus

1) Kesper, t. a. p. pag. 113.
2) Leitsmann, t. a. p. S. 66.

(1469—1546) werkzaam was; in Geerartsbergen bij Gent, in Maagdeburg, waar ze nullbroeders heetten (verbastering van Lolharden, volgens Hase en Leitsmann; waarschijnlijker van nullanorum, onderwijzer der nulde klasse). Luther, die een jaar lang hun leerling is geweest, roemde hun onderwijs zeer. In Rostock hadden ze sinds 1488 „eine gemeine düdische schole", waarvan zij den onderwijzer bezoldigden. In 1534 besloot de Raad, dat „se scholden einen godtsaligen düdischen scholemeister holden, nicht der herna de junge jöget thor papisterije vorleidede, sonderen in Godes fürchten uper töge." Van 1534—1559 salarieeren de Katholieke broeders nu een Luthersch onderwijzer. In Kulm (1513—1539) onderwezen zij de jeugd onder voortdurenden tegenstand der priesters. Toen ze in 1539 niet in staat waren, 5 of 6 docenten voor het gymnasium te leveren, ontzei de Bisschop hun de stad. In Emmerik, waar Hegius rector der stadsschool geweest was, traden een paar fraters als docenten op, die medewerkten, om den aartsbisschop van Keulen te doen klagen, dat de Latijnsche scholen van Nederland den Duitschen universiteiten de loef afstaken [1]). In Herford wilde de magistraat de fraters met de volksschool belasten; Luther nam hen in bescherming (1534): daarvoor was, schreef hij, de Broederschap niet gesticht. In Brussel, Mechelen, Kamerijk en Leuven bereidden de fraters enkel voor voor den geestelijken stand. Van het meeste belang onder de weinige werkelijke fraterscholen is die van Luik geweest. Daar toch genoot Sturm zijne eerste opleiding; naar het Luiker model reformeerde hij de Latijnsche school te Straatsburg (1537), het voorbeeld, dat Calvijn in Genève vóór den geest heeft gestaan [2]).

Oorspronkelijk was dus bij de Broederschap van geen schoolstichting sprake. Het recht daartoe bezaten zij niet. Eerst 120 jaar na de stichting der devote gemeenschap treedt in Johannes Synthen, Hegius metgezel, een frater als magister op. De uitvinding der boekdrukkunst dwong de broeders tot anderen arbeid dan copieeren. En Synthen werd weldra door anderen gevolgd.

De groote verdiensten der Broederschap liggen niet op het gebied van het onderwijs, maar op dat der zedelijk-godsdienstige opvoeding. Zij heeft aan het bandelooze vaganten-leven een einde gemaakt, in scholen als die van Cele, van Macropedius zin voor monastieke vroomheid gewekt, het zedelijk peil der onderwijzers verhoogd en door prediking en gebed in de landstaal en bovenal door tractaatverspreiding (Gerhard Zerbolt van Zutfen b.v.) de Hervorming, vaak onwillens, voorbereid. Als Schoengen [3]) aangeeft, waarin Cele's school zich van andere onderscheidde: het acht-klassenstelsel, vakonderwijs, opneming van het quadrivium (de realia), nadruk op exegese, betere vorming der geestelijken, zegt hij: de roem der Zwolsche school behoort om zijn zedelijken invloed aan Geert de Groote, den patriarch van het

1) Kuyper, t. a. p. pag. 145.
2) id. t. a. p. pag. 147.
3) Schoengen, t. a. p. pag. 94.

onde gymnasium, toe. Zijn onderwijs, al acht Hirsche het weinig ontwikkelend, schijnt beter geweest te zijn dan dat van vele anderen: Cele's leerlingen waren in Parijs, in Erfurt, in Keulen aan de universiteiten gewild.

De roem der Nederlandsche scholen was echter zeker nog meer vrucht van het Humanisme. Hegius, geen frater, werd door Rudolf Agricola wat hij is geweest. Vóór hij diens invloed onderging, was Deventer „de hofburg der barbaarschheid." Door het Humanisme trokken Deventer, Groningen, Alkmaar, Emmerik, den Bosch, Luik hunne leerlingen bij honderden uit Duitschland, Frankrijk, Italië, Spanje, Polen. De grammatica werd niet langer om de logica beoefend, maar als hulpmiddel tot het verstaan van de taal. Met al hunne gemanierdheid, ondanks hunne „absolute Hochschätzung der Form" hebben de Humanisten voor het onderwijs ongewone verdiensten, vooral hier te lande. Van de Nederlandsche scholen: Deventer, Aduard etc. schreef Sturm: „De ces écoles il sort plus d'hommes distingués que des académies voisines. Ceux qui y sont élevés dans le savoir et la piété ne font que se gâter dans d'autres écoles supérieures" [1]).

Terwijl de Latijnsche school, liefst het gymnasium trilingue (Latijn, Grieksch, Hebreeuwsch), de liefde van het Humanisme heeft gehad, heeft het voor de ontwikkeling van het „ongeleerde diet" bijna niets gedaan. De onderwijzers echter rezen door het Humanisme in aanzien. Geleerdheid gaf iets van den glans eener adellijke geboorte. Wel was het rectoraat nog niet onmiddellijk eene aristocratische betrekking en bestond het inkomen nog uit allerlei wonderlijke posten: salaris, door magistraat of kerkmeesters betaald, schoolgeld (pastus) bij stedelijke verordening vastgesteld, rectorsgeld van wie bijscholen bezochten of privaat-onderwijs kregen, kaarsen of kaarsengeld, „ingancks" (entreegelden), huur voor het gebruik of winst op den verkoop van boeken (Delft gelastte den ouders, ze bij den rector te koopen, 1482; Rotterdam verbood dien handel, 1593), fooien bij het helpen bedienen der sacramenten, aandeel in de opbrengst der memoriediensten, hoogtij- of communiegelden, gaven bij den jaarlijkschen omgang „in eten of drinken", soms opbrengst der kosterij, of van het schrijfambt van gemeente of polder etc., maar toch, men begon zijne geleerdheid te beschermen. Geen man of vrouw mocht b.v. te Rotterdam, „den scoelmeester beroepen, nochte bekijven om eenige correctiën wille, die sij in der scollen gedaen hebben" [2]). Aan den Kanselier der Notre-Dame te Parijs werd nl. in 1200 door Philippus Augustus niet enkel de licentia docendi, het monopolie van onderwijs, toegekend, maar ook de rechtspraak over onderwijzers en leerlingen in die stad. Toen de universiteit zich in 1252 aan zijn toezicht onttrok, bleef de jurisdictie over de misdaden der leerlingen, ook de buiten de school gepleegde, aan de burgerlijke overheid onttrokken en kwam aan den rector. [3]). Zulk

1) Kuyper, t. a. p. pag. 145.
2) Kan, t. a. p. pag. 12.
3) Tarsot, t. a. p. pag. 76.

eene eigen rechtspraak ontvingen ook andere scholen, die te Roermond b.v.[1]), waar de clerken behalve voor diefstal, moord en majesteitsschennis geheel aan de prudentie van rector en corrector morum, meestal den portier, werden toevertrouwd. De behandeling werd er niet minder lijfstraffelijk om. En tegenover klagende ouders handhaafde de vroedschap de „klasse"-justitie. De scholares klaagden niet, maar handelden: meer dan één magister betaalde zijne paedagogiek met den dood. De Humanisten, tegen ascese en lijfstraf gekant, zochten door eerzucht te bewerken, wat vroeger de roede moest doen, ze voerden het stelsel van „primussen en gratiassen" in, met niet veel meer succes. Hun ideaal: „wel te leven en Latijn te spreken" werd meer voor de tweede dan voor de eerste helft bereikt. De moraal van Murmellius te Alkmaar was „stoïcijnsch-heidensch" en Amsterdam, dat in 1496 over het ceremonieel te-veel had geklaagd, waardoor de Groote School dreigde te verloopen, klaagde in 1521 over het Christelijk te-weinig. In plaats van „de droomen ende fickementen der poëten", moest men „poetriam Cristi et Pauli" onderwijzen[2]).

Tot geluk van ons volk echter zijn de meeste Humanisten hier te lande meer de „catechiseermeesters" van Busken Huet geweest dan de „stichters van het rijk van de ware aristocratie des geestes op den breeden grondslag der vrijzinnigheid" van Jonckbloet. In hen vereenigde zich de vroomheid der moderne devotie met de behoefte aan kennis van het Humanisme. Voor het gymnasiale onderwijs is het optreden van een Hegius te Deventer, een Macropedius in Den Bosch, Luik en Utrecht, een Torrentinus in Groningen en Zwolle, een Murmellius in Alkmaar, een Joan van Pauteren in den Bosch een keerpunt geweest. Zij hebben de mechanische methode der scholastiek, de paedagogiek in hardvochtigen zin en de boeken van eeuwenlange onveranderlijkheid door iets beters vervangen.

Velen hunner als Hinne Rode uit Utrecht, Hondebeke (Canirivus) uit Delft, Gnapheus uit den Haag, Apportanus (Van der Deure) uit Zwolle, enz. zijn de vaders van den oudsten vorm van Nederlandsch Protestantisme, dat der Gansfortianen. Hier te lande dankt de Hervorming minstens evenveel aan de school, als de school aan de Hervorming. De historia evangelica van Juvencus en de Epistolae Pauli, na 1510 het geheele Nieuwe Testament, in de hoogere klassen der Latijnsche scholen gelezen, het onderwijs in bijscholen en huis-catechesatie, de verspreiding van pericopen der H. S. door Gerhard Zerbolt e. a. hebben den weg der Hervorming gebaand.

Hoe groot de verdiensten van het Humanisme voor het voortgezet onderwijs mogen zijn, voor de volksschool deed het niet veel. Vergeleken met wat ze was in de Karolingsche en Ottonische tijden, was de volksschool eer achter- dan vooruitgegaan.

Is dan de Hervorming het keerpunt geweest in de geschiedenis dier school? We mochten het a priori verwachten. Kleine partijen toch

1) Reichling, Johannes Murmellius, S. 3.
2) Troelstra, t. a. p. pag. 27.

hebben als kleine volken zich door intellectueele meerderheid staande te houden. De groote zorg, die Waldenzen en Hussieten aan de opvoeding hunner kinderen besteedden, werd geboden door de zucht tot zelfbehoud. Die reden bestond ook voor de Hervormden. Dan is het Protestantisme, bij zijn ontstaan ten minste, zeer gekant tegen de opvatting, dat een „kerstenmensche simpelick gheloven sal, dat die heylighe Kercke ghebiet te gheloven.” Zijn individualisme dreef den Protestant tot persoonlijk onderzoek van de H. S. Dan draagt het Protestantisme een meer intellectueel — Comte beweert een meer metaphysisch — karakter dan het Katholicisme. En ten slotte acht het ieder eerlijk beroep even christelijk en moet dus, waar het zijn beginsel getrouw blijft, voor aller ontwikkeling ijveren. Eene andere reeks overwegingen maakt het echter begrijpelijk, dat eerst eene depressie moest intreden. Geen Protestant zond zijn kind naar eene school, waar Sint-Barbara's lof werd gezongen, het Ave Maria gebeden, het Confiteor geleerd. In 1534 hief de Raad van Rostock dan ook alle klipscholen (bijscholen) op, om „die jöget niet tot papisterije te verleidene.” Van de school in Genève, door den syndicus Versonay (1429) gesticht, heet het: „Les troubles continuels qui à cette époque agitaient la ville, ne permettaient pas aux maîtres de fortifier leur enseignement, aux élèves de suivre assidûment les leçons”[1]). Dan waren de bestaande schoolboeken voor de Protestanten onbruikbaar. De duivel, zei Mathesius, zat in de ABC-boekjes. Nog in 1578 werden in Leiden „leyssenbouexkens” verboden en bij gebrek aan iets anders bleef het Evangelieboek in Friesland tot 1632 in gebruik. Verder was er gebrek aan onderwijzend personeel. Hinne Rode, rector der Hieronymus-school te Utrecht, werd in 1522 afgezet en werd predikant te Norden (1527), Frederik Canirivus (Hondebeke) uit Delft werd gevangen genomen. Guilhelmus Gnapheus uit den Haag zwierf in ballingschap rond (1525). Jan Sartorius uit Amsterdam werd ontslagen (1535). Geleyn de Muelere uit Oudenaarde werd tot den brandstapel verwezen. Adolf Clarenbach uit Wezel werd martelaar voor de zaak der Hervorming, Buscoducensis uit Antwerpen, ontvluchtte zijne gevangenis en vond in Bazel eene schuilplaats. Petrus Bloccius was in Leiden uit zijne betrekking ontzet (1561). Nog in 1550 werd bepaald, „om te voorsiene, dat voortaan die jonghe kinderen in heure eerste jonckheyt niet qualicken en worden geleert en gheinstrueert, 'twelk eene seer periculeuse saecke is”, dat de onderwijzers allen approbatie moesten hebben van den „Prochiaen van de Prochiekerken, onder welke sij sullen willen resideren.” Dan vergete men niet, dat het vooral de „kleine luyden” waren, die zich bij de Hervorming aansloten. De hoogere standen wachtten, tot de beweging minder burgerlijk was. Die simpele Melchiorieten, Obbenisten, Mennonieten konden wel hunne kinderen leeren lezen en deden het ook, maar scholen te stichten ging boven hunne macht. En geen magistraat bood hun de helpende hand. Het zal dan ook wel tot de

1) Kuyper, t. a. p. pag. 134.

uitzonderingen behoord hebben, als naast „eene school met het Ave Maria eene zestiende-eeuwsche school zonder Bijbel verrees"[1]). Ook zijn de dagen van intens innerlijk leven niet juist die, waarin men het meeste voor de school gevoelt. Prof. Moll moet eens hebben gezegd: „Alleen in tijdvakken van decadentie verwacht men alles van de school." En ten slotte, een groot deel van hen, die de scholen bezochten, koralen, aanstaande geestelijken, alumnen der Broederschap des gemeenen levens, viel als leerling weg, waar de Hervorming zegevierde. De Saksische schoolorde van 1528 zegt dan ook: „Für dieser Zeit ist man umb des bauches willen zur Schule gelauffen und hat der grössen teil darumb gelernet, das er eine Prebend krieget." In de middeleeuwen was de school de dochter der Kerk, maar die dochter was wel eens de stiefmoederlijk bedeelde. Was zij onder de Hervorming meer? De schoolorden waren aanhangsels der kerkorden. Voor eene zelfstandige school, haar eigen leven uitlevende, waren ook de reformatorische tijden nog niet rijp. Formeel is het onderscheid tusschen de scholen der Hervorming en die van de Middeleeuwen al vrij onbeteekenend. De vakken bleven dezelfde. Aan moedertaal, geschiedenis, natuurkennis, aardrijkskunde werd òf niets òf heel weinig gedaan. De „abecedarii, syllabicantes et legentes" leerden lezen uit een soortgelijk boekje, als de middeleeuwen gebruikten, b.v. Melanchtons of Luthers(?) „handbüchlein, darijnen das Alphabet, Vater vnser, Glaube vnd andere gebet ynnen stehen." Dit boekje, beweert men, is het protype van tal van andere geweest. Vóór de uitvinding der boekdrukkunst werden dergelijke abecedariën echter hier te lande reeds in handschrift gebruikt[2]). In zijn Enchiridion (1529), zegt men verder, heeft Luther het eerst een catechismus voor kinderen gegeven[3]). Hij zelf erkent, dat noch inhoud, noch methode oorspronkelijk zijn. Alkuin, Brüno van Würzburg, de Waldenzen, Brenz (1527) waren hem voorgegaan. Stein meent, dat Melanchton het eerst eene klassenindeeling invoerde en wel het drie-klassenstelsel, door de nieuwere paedagogiek als het meest rationeele erkend. Maar eene eeuw vroeger had men te Zwolle, te Deventer, te Leuven, te Luik reeds achtklassige scholen, telde die te Dordrecht er zelfs negen en het getal drie was voor Melanchton geen zaak van beginsel, maar minimumgrens. Waar de Saksische schoolorde van 1528, werk van Melanchton, van Bucer, van Jonas, van Myconius als de stichtingsbrief der duitsche gymnasiën wordt begroet, mag worden gevraagd, of het vaderschap dier inrichtingen niet veel meer aan Rudolf Agricola moet worden toegekend. Wanneer verteld wordt, dat in de middeleeuwsche scholen eigenlijk geen godsdienstonderwijs gegeven werd, dat het voor adellijken bestond in het opzeggen van den catechismus, voor het volk in het van buiten leeren van eenige uitspraken, die betrekking hadden op verplichtingen tegenover de Kerk[4]),

1) Muller, t. a. p. pag. 289.
2) Troelstra, t. a. p. pag. 23.
3) Thalheim, t. a. p. S. 27.
4) Gehmlich, Beiträge zur Geschichte des Untterr. in den Lateinschulen, S. 3.

wanneer men meent, dat godsdienstonderwijs, zij het nog te spaarzaam, eerst door de Hervorming is ingevoerd [1]), komt men met de feiten in tegenspraak. Er heerschte in de middeleeuwen hierbij veel werktuiglijks, maar mannen als Cele hebben het gegeven op eene wijze, die waardeering verdient. Indien men het als iets nieuws voorstelt, dat de Hervorming de school losmaakte van de Kerk en onder voogdij stelde van den Staat, dient men aan te toonen, dat het eerste waar, het tweede nieuw was. Als Bugenhagen in de Brunswijksche schoolorde den doop grondslag der school, de school grondslag der kerk noemt, zegt hij, naar ik meen, iets anders. Familie, kerk en staat waren voor de Hervormers bij het onderwijs in gelijke mate betrokken, vrijwel als dit bij de stedelijke scholen der middeleeuwen het geval is geweest. Dan haalt men Luthers woord als kenmerkend voor de Hervorming aan: „Ik houd het daarvoor, dat de Overheid schuldig is, de onderdanen te dwingen, hunne kinderen ter school te zenden" [2]), maar was in de middeleeuwen schooldwang zoo geheel onbekend? Uitgaande van de opvatting, dat men in de middeleeuwen te vergeefs naar kerkelijke decreten zal zoeken, die de oprichting van scholen bevelen, heeft men den oorsprong der volksschool in de dagen der Reformatie gezet. Vooreerst ziet men hierbij over het hoofd, dat het aan kerkelijke verordeningen in de middeleeuwen volstrekt niet heeft ontbroken, (b.v. die van het Concilie van Mainz in 813, die der Lateraan-conciliën van 1179 en 1215). Dan zijn de 1600 scholen, in Duitschland in de reformatie-periode ontstaan, grootendeels Latijnsche scholen geweest [3]). En ten slotte, Luther vraagt in zijn brief aan de raadsheeren, waarin hij voor de jongens dagelijks één of twee uur, voor de meisjes één uur onderwijs noodzakelijk acht, toch enkel eene Protestantsche editie van wat het Katholicisme al eeuwen had bezeten, eene inrichting, die het godsdienstonderwijs van de ouders over kon nemen. Ik meen dan ook, dat er heel wat af te dingen valt op een apodictisch: „een onbevangen historicus zal altijd weer tot het resultaat komen, dat de volksschool een product der Hervorming is en dat Luther als haar stichter moet worden aangemerkt" [3]). In zijne Evangelische Pädagogik meent Palmer: „Die Entstehung der Volksschule in den Stadtschulen des Mittelalters kann als ihre Geburt, das Hervorgehen aus der Reformation als ihre Taufe bezeichnet werden" [4]). Deze opvatting bevat m. i. zeer veel waarheid.

Van waar dan de hier bestreden overdrijving? Niet van de Hervormers zelve is zij afkomstig. „Wie vor alter die weyse in der schule gewesen ist", zeggen zij telkens. Zij hebben onbarmhartige, maar geen onrechtvaardige critiek geleverd op de treurige onderwijstoestanden

---

1) Hartfelder, Melanchton als Praeceptor Germaniae, S. 480.
2) Luther, Sermon an die Prediger, dass sie die Leute vermahnen, ihre Kinder in die Schule zu schicken.
3) Meyer, Dr. Martin Luthers Pädagogik, S. 38, 44.
Bude, Die bedeutendsten Evang. Schuldordnungen, S. 2.
4) Palmer, Evangelische Pädagogik, S. 424.

hunner dagen, doch zich niet ingebeeld, iets nieuws te scheppen. Zij wilden herstellen, reformeeren, wat in verval was geraakt. Als in de Broeders des gemeenen levens is men echter ook in de Hervormers „verlichte" vromen gaan zien. Nu stond het voor de Aufklärung vast, dat er een „nacht der middeleeuwen" had bestaan. Dat die nacht meer heerschte in hunne eigen kennis dan in de werkelijkheid, kwam in de Illuminaten niet op. Onbekend met de middeleeuwen, hare literatuur, hare schilderkunst, hare architectuur, hare philosophie, moesten zij wel al het licht, waar zij zich in baadden, aan de Hervormers toeschrijven, die ze zich als geestverwanten dachten. Voor en na de Hervorming is de toestand der school in Duitschland echter vrijwel dezelfde. Lezen werd op de onbeholpen manier van vroeger geleerd; schrijven geschiedde nog steeds op wastafeltjes of op losse blaadjes papier, eerst na 1580 in cahiers; aan kerkzang werden dagelijks één of meer uren besteed — de schoolorde van 1580 in Saksen moest waarschuwen tegen overdrijving —; rekenen werd eerst in 1580 ingevoerd. Aan godsdienstonderwijs werd de Woensdag of de Zaterdag gewijd; bovendien woonden de leerlingen als koralen een paar maal in de week den kerkdienst bij. Luthers catechismus moest met het oog op het Calvinistisch gevaar buchstäblich worden gekend. Van leeren begrijpen werd wel wat meer werk gemaakt dan in vroegeren tijd; ondanks Luthers „eerst de zaak, dan het woord", woekerde het verbalisme echter op tal van plaatsen nog welig voort. Het hoofdvak, in groote dorpen, zoowel als in steden, bleef het Latijn. Niet om de vormende waarde, enkel om het nut. Voor ontwikkeling om ontwikkeling, voor ontwikkeling om het individu gevoelde de Hervorming minder dan het Humanisme. De school moest geschikt maken voor het bestuur van Staat en van Kerk. Zonder Latijn was geen theologische studie denkbaar, geen bestrijding van ketters, geen rechtspraak. Opleiding van predikanten, van onderwijzers was noodig, vóór men aan het volk kon gaan denken. Onbekendheid met de talen der ouden, zei Melanchton, was de oorzaak van de misbruiken, in het Katholicisme ingeslopen [1]). Geen wonder dus, dat ± 3/4 van den tijd aan Latijn werd besteed. Onderwijs in „deudsch, grekisch vnd ebreïsch" werd in 1528 verboden. De selecta leerde ook „metrikam, dialectikam vnd rhetorikam." Latijn spreken was plicht voor onderwijzer en leerling, in school en er buiten. Met het schrijven werd ook het godsdienstonderwijs aan het Latijn dienstbaar gemaakt. Men bad in het Latijn, zong in het Latijn, las evangeliën en psalmen in het Latijn, leerde Luthers catechismus in het Latijn. Materieel alles als vroeger.

Toch zijn er in de schoolorde van 1528 nieuwe elementen. Niet ten onrechte heeft men ze een compromis tusschen middeleeuwsche en humanistische beginselen genoemd. Wel voerde men in 1528 en 1580 Donatus' grammatica en de doctrinalen van Alexander de Villa Dei

1) Kuyper, t. a. p. pag. 199.

weer in, in 1525 van bijna alle scholen verdwenen, maar men deed meer aan klassieke literatuur dan vroeger. Melanchton vooral maakte zich verdienstelijk door de samenstelling van chrestomathieën, door verbeterde uitgaven van klassieken, door de vervaardiging van beknopte grammatica's, enz. Van zijne godsdienstige werken waren de superintendenten, om zijn crypto-calvinisme, echter weinig gediend. Cicero, Terentius, Virgilius, Ovidius, de fabelen van Aesopus, de disticha van Cato, de colloquia van Erasmus werden het meest gebruikt. In navolging van Agricola en Murmellius begonnen Melanchton en Rivius, een zijner mede-visitatoren, de regels der Latijnsche grammatica in de moedertaal uit te leggen en ze bij goede schrijvers op te laten sporen [1]). Aan het vele dicteeren, vroeger noodzakelijk, werd in 1580 in Saksen een einde gemaakt, repeteeren werd nu de geliefkoosde bezigheid. De „diligentes" werden in navolging van het Humanisme beprijsd met kransen en suikergoed. Tooneelvoorstellingen bleven in zwang; in Joachimsdal werden o. a. opgevoerd de Ajax en de Ion van Sophocles, wat eene groote mate van kennis van het Grieksch bij de leerlingen onderstelt. Tegen het gevoelen van Melanchton in, die het „non multa, sed multum", niet naast, na elkander, „yn alleweg Manchfeltigkeit fliehen" in zijn vaandel schreef, werd in Joachimsdal, Straatsburg, Zwickau, Annaberg, Brunswijk, als vroeger in Deventer bij Hegius en in Munster bij Caesarius (1504), ook Grieksch onderwezen; in Brunswijk en Schleussingen behoorde zelfs Hebreeuwsch tot de vakken der triviale school. Dat ook de school te Neurenberg die taal onderwees, al was ze door Melanchton zelf gesticht, was geen inconsequentie, ze was eene hoogere school, waarvoor de Latijnsche aldaar voorbereiden moest [2]). Melanchton achtte het eene paedagogische fout, strijdig met het beginsel der zelfverloochening, dat een onderwijzer alles zei, wat hij wist. Hoe hoog hij de historie ook stelde, hoe begrijpelijk hij de arithmetica vond, in welke mate de realia zijne liefde, als die van Luther, ook mochten hebben, hij achtte beperking der leerstof zóó noodig, dat zijne „schaar-concentratie" veel heeft afgeknipt van wat wij het beste achten. Dat onder dat weggevallene ook de moedertaal was, mag hem ten kwade worden geduid. Erasmus mocht willen, dat alle levende talen van den aardbodem verdwenen, Melanchton had die namaak-Romeintjes, die hij vormen wilde, misbakseltjes moeten achten. Voor de volksschool zijn de verdiensten van den praeceptor Germaniae dan ook niet zoo buitengewoon. Daarvoor was hij te veel Humanist. De tucht had zich Melanchton wat minder barbaarsch gewenscht, dan ze nog was. „Met woorden alleen", als hij wilde, kon echter geen schoolman regeeren! En orde zou deze houden, dat had hij op zijne roede gezworen. „Tatzen, Haarrupfen, Ohrumdrehen, Nasenschellen, Hirnbatzen, Stöcken und Kolben", behoorden nu eenmaal tot het métier [3]). Rivius klaagt dan ook over „die henkerischen

[1]) Gehmlich, t. a. p. S. 26.
[2]) Kuyper, t. a. p. pag. 148.
[3]) Meijer, t. a. p. S. 46.

Weisen", waarop de paedagogogen optraden: ze begrepen van opvoeden nog minder dan een ezel van luitspelen. Hoog in aanzien stonden ze dan ook niet, vooral niet die der dorpsscholen. De meesten waren „grobe Esel und Tölpel". Hunne kennis van lezen, schrijven en catechismus was gering. Men nam ze dan ook op proef, voor een tijd van 3 weken tot 2 jaar. Het volk deelde Luthers meening niet over de hoogheid van hun ambt. „Mussigkgenger in der Schul thun nichts, sind guter tage full, sie lassen vnser Kinderlein stets bleiben wer vnd wie sie sein"[1]. Met die goede dagen liep het nog al los. Wel had de Hervorming de tractementen verbeterd — holtene lohn, holtene arbeyt, zei Bugenhagen, — maar wie *f* 40 à *f* 60 per jaar verdiende (nu *f* 360 à *f* 540) was te benijden, de minimum-lijders hadden *f* 10 's jaars. Hierbij kwam voor het hoofd nog schoolgeld, 2 pfennig per week voor een kind, de opbrengst van privaatlessen à 1 pfennig per uur en soms nog „eten, drinken en brand". Begrijpelijk dus, dat de man nog bijbaantjes had: officieele, als cantor, koster, organist, griffier bij het gerecht, waagmeester etc.; niet officieele, als schoen- of kleermaker, herbergier, mijnwerker, boer enz. Anderen, nog minder heerachtig, zochten boschbessen of champignons, stalen de kaarsen hunner leerlingen, legden hun bij hooge feestdagen eene belasting op met bedreiging van bij wanbetaling met roeden tusschen hunne lendenen te zullen wonen enz. Aan klachten geen gebrek. Vooral „Schweine-Eltern", die als Luther beweerde, hunne eigen kinderen verslonden, maakten zeer luid misbaar. „Die Schule nehme gantz vnd gar abe wegen des Schulmeisters Vnfleiss", „der Schulmeister ist vngelerdt vnd vnfleissigk", „thut nichts denn bier schencken vnd zechenn", „kombt manchen halben Tag nicht in die Schule" en dergelijke uitspraken hoorden de superintendenten bij honderden bij hunne visitatie. Hier voedde een paedagoog in zijn nachttoilet op, daar vocht er een met zijne helpers in het bijzijn der kinderen over de verdeeling van het schoolgeld; deze vertelde aan zijne jongens, wat hij zou vragen, als Herr Inspector mocht komen, die zat Zondag en Maandag geregeld „beim Biere", de een vertrok, zonder iemand te waarschuwen: als paedagoog was hij niemands „schütze vnd vntherthan", de ander beging nog gruwelijker zonde: hij wou den „Catechismum Lutheri vberklugeln" en, daarover bestraft, wou hij „Herrn Pastor über das Maul fahren[2].

Dat het nog erger kon worden, bewijst de periode, die met 1590 begint. Bij de tucht lag toen Luthers appel wel nooit meer bij de roede: het toezicht had het met theologisch gekibbel te druk. „Ecclesia regens" was de Luthersche kerk toen in hoogere mate dan „ecclesia docens". En hij, die de zaak van het onderwijs als „Christus en de Christenheid" rakende in zijn „*An die Radherrn aller stedte deutsches lands, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen*" (1524), in zijn „*An den christlichen Adel deutscher Nation*", in zijne predikatie,

---

1) Gehmlich, t. a. p. S. 31.
2) id. t. a. p. S. 37.

das man kinder zur schulen halten solle" (1530)[1]) met zoo veel warmte had bepleit, was niet meer daar, om die „Sauehirten" op hun plichtverzuim te wijzen. Dat „goede scholen boomen van zedelijkheid zijn", hadden ze in hun kerkisme misschien zelfs van Luther niet aanvaard.

De toestand is echter niet overal even treurig geweest. In Brunswijk b.v. was hij beter dan in Saksen. Bugenhagen, „bij wien onder de kerkhervormers het begrip volksschool het sterkst was ontwikkeld"[2]), meer nog dan bij Luther, die godsdienstige opvoeding voor allen noodzakelijk, maatschappelijk onderwijs alleen wenschelijk achtte, schreef in 1543 in de Brunswijksche kerkorde voor, dat in ieder dorp de koster de jongens moest leeren: „vth dem wörde Godes, de teijn gebot, den Louen (het Credo), dat Vader vnse, van den beiden sacramenten mit korter düdinge vnde christelike senge"[3]). Ook de meisjes moesten „eyne stunde, edder tom högesten twe stunde", gedurende een of twee jaar dagelijks school gaan. In de Saksische schoolorde van 1528 is van het onderwijs aan meisjes geen sprake, hoewel Luther in 1520 de wenschelijkheid betoogd had, dat de „Meidlin" dagelijks één uur het evangelie in het Duitsch of Latijn zouden hooren[4]). De invloed der predikanten, zelfs die van een Luther, was echter niet, wat die der Katholieke geestelijken was geweest.

In Oost-Friesland bepaalde gravin Anna op aandrang van Johannes a Lasco, dat alle ouders gehouden waren, hunne kinderen van hun 5e of 6e jaar naar school te zenden[5]), om er het geloof, de 10 geboden en het Onze Vader te leeren. Bij weigering zou dwang worden gebruikt. Voor onvermogende ouders zou de kerk het schoolgeld betalen. In hoofdzaak komt deze regeling overeen met die Johannes a Lasco te Londen heeft ingevoerd. Ouders en onderwijzers moesten zorgen, dat de kinderen Microns catechismus vóór hun 13e jaar kenden. Daarom werd tweemaal 's jaars in de kerk eene lijst voorgelezen van die, 5 jaar oud zijnde, leerplichtig waren geworden. De scholen moesten den kinderen vooral godsdienstonderwijs geven, het maatschappelijk onderwijs nam de tweede plaats in. Terwille van het eerste stond het leesonderwijs op den voorgrond.

Het best schijnt de toestand in Wurtemberg geweest te zijn. In 1566 had hertog Ulrich daar de Duitsche scholen verboden, als schadelijk voor de Latijnsche[6]). Door de kerkorde van 1559 evenwel, het werk van Brenz, brak hertog Christoffel, beweert men, in heel Europa voor de volksschool baan. Niet Luther, niet Melanchton, niet Sturm, noch Comenius, zegt Stein[7]), hebben een schoolsysteem gegeven, de Wur-

---

1) Wagner, Luther als Pädagog; Keferstein, Luthers Pädagogische Schriften und Äusserungen.
2) Rude, t. a. p. S. 24.
3) Rude, t. a. p. S. 18.
4) Luther, An die Ratsherren u. s. w.
5) Meulenbelt, Onze Katechese, pag. 8.
6) Rude, t. a. p. S. 29.
7) Von Stein, Die Verwaltungslehre, VIII, S. 224.

temburgsche Regeering heeft het eerst voor het onderwijs in al zijne geledingen een schoolorde gemaakt. De volksschool bloeide er op, zegt Heppe [1]), uit schrijfschool, catechismus-school en laagste klasse van het gymnasium. Latijnsche scholen moesten in alle steden en groote dorpen verrijzen. Rekenscholen werden in Stuttgart, Tübingen en Urach opgericht. Op de kleinere dorpen werden geëxamineerden aangesteld, om lezen, schrijven, catechismus en kerkzang te onderwijzen. In navolging van Bugenhagen, die gepoogd had, mannen te verkrijgen, „in dem Euangelio vorstendigh vnd van gudem gerüchte", werden stipendiën voor hunne opleiding gegeven. Het stelsel van decuriën en rotmeesters, het Bell- en Lancastersysteem, werd voorgeschreven. Op het zuiver spreken der moedertaal moest streng worden gelet. Om de kinderen aan tucht te gewennen, moesten „heimliche Aufmercker" uit hun midden worden benoemd. Het onderwijs mocht niet dor zijn, grammatica b.v. moest door etymologie worden smakelijk gemaakt [2]).

Beslist gunstig moet de indruk heeten, dien het onderwijs te Goldberg maakte, waar Trotzendorf werkzaam was, met Neander en Sturm het groote paedagogische drietal vormend uit den reformatorischen tijd. Behalve lezen, schrijven, catechismus, muziek, arithmetica, mathesis, Latijn, Grieksch, onderwees Trotzendorf physica, cosmographie, medicijnen, geschiedenis, Romeinsche en Grieksche antiquiteiten, rechtsgeleerdheid, wijsbegeerte, Hebreeuwsch en theologie [3]). Hij had dan ook adellijke leerlingen, die echter nooit mochten vergeten, dat wie discipel is, den edelman niet had uit te hangen. Aan zijne inrichting waren werkzaam: een schoolmeester voor het lezen, het schrijven en het geaccentueerd op laten zeggen van Luthers catechismus, een catecheet voor de verklaring der geloofsleer, een cantor, een astronoom voor alle exacte vakken, een grammaticus, die sierlijke verzen kon maken, voor Latijn en poëtiek, een magister in de philosophie voor het Grieksch. Het godsdienstonderwijs had de centrale plaats. Wie van onze school is, zei Trotzendorf, moet van onze kerk zijn. De preek, 's Zondags, 's Woensdags en 's Vrijdags bijgewoond, moest niet alleen in het hart, maar ook op het papier worden geschreven. Duitsch mocht niet gesproken worden. Door te onderwijzen moesten de leerlingen leeren. Een „wolf" spionneerde; oeconomen en boven-oeconomen, ephoren, quaestoren en boven-quaestoren, allen leerlingen, hielden toezicht; de school-magistraat, bestaande uit een consul, 12 senatoren, en 2 censoren bepaalde de straf, die een schuldig mede-discipel verdiende [4]).

Restaureerend werkte de Hervorming in Duitschland op schoolgebied. „Luther reformeerde, wat voorhanden was; Zwingli en Calvijn riepen eene nieuwe creatie in het leven" [5]). Dit geldt niet enkel van

1) Heppe, II, 133. Geschichte des Deutschen Volksschulwesens.
2) Rude, t. a. p. S. 35 v.v.
3) Rude, t. a. p. S. 49.
4) Rude, t. a. p. S. 57.
5) Kuyper, t. a. p. pag. 83.

het universitaire onderwijs. Veel van wat de Hervorming werkte, ging ongelukkig in den 30-jarigen oorlog te gronde. Wat het had kunnen worden, bewijst Zweden, waar in 1637 geen enkel boerenkind niet kon lezen[1]). Het beginsel der Hervorming was daar niet verstikt. „Geen Protestant kan de wetenschap lasteren", zei Winer. „Christendom is vrijheid", verkondigde Melanchton en geestelijke vrijheid kan alleen gedragen worden door een ontwikkeld volk. In landen, waar het Protestantisme een stempel op het volksleven zette, moest het onderwijs tot ontwikkeling komen, al bracht de Hervorming geen nieuwe methoden, niet veel milder tucht, geen uitgebreider leerstof, geen helderder inzicht in het wezen der volksschool.

Duidelijker nog dan bij het Lutheranisme komt dit uit bij de volgelingen van Zwingli en van Calvijn. Christendom was hun minder nog zaak van de kerk dan wel levensbeginsel. Het koningschap Gods in de wereld tot erkenning te brengen, was doel van hun streven. Aan dat doel moest dienstbaar zijn ook het werk van de school.

Zwingli was in 1525 scholasticus van den Grossmünster te Zürich geworden. De kapittelschool werd door hem en door Bullinger, zijn opvolger, tot Illustre School; in 1560 werd zij van de Latijnsche gescheiden, aan wier hoofd de beroemde Myconius stond. Meer nog dan Latijn hadden Grieksch en Hebreeuwsch Zwingli's voorkeur. Als echt Humanist was de volksschool hem slechts voorbereiding voor hooger onderwijs. „Darzuo soll ein schuolmeister richlicher belonet werden dann bisher, *damit* er die jungen knaben müg flisslichen anfueren und leiten, bis dass si zuo den vorgemeldten lezgen" (lectiones publicae nl.), zuo begrifen gemäss werdent", besloot de Raad van Zürich in 1523 op zijn voorstel. Maar dat was ook alles. „Celui qui dans son enthousiasme pour l'antiquité classique, faisait représenter en 1531, dans la langue originale, une comédie grecque, n'a rien fait pour l'instruction des laïques"[2]), moet een zijner stadgenooten getuigen. Hij heeft slechts een beginsel uitgesproken, maar een beginsel, dat daden moest wekken. Zijn Quo pacto ingenui adolescentes formandi sint[3]) (1523) heeft Schmidt niet ten onrechte genoemd de eerste proeve eener protestantsche paedagogiek. Niet de eischen des levens, maar beschaving in humanistischen zin bepaalde echter de leerstof. Aan de talen moest naast het godsdienstonderwijs de hoogste waarde worden toegekend. Rekenkunde, wiskunde mochten niet worden verwaarloosd, maar dienden niet veel tijd te kosten: „wie daarin vergrijst, is als iemand, die om niet lui te worden van de eene plaats naar de andere trekt."

In het Genève van Calvijn ging de in 1429 opgerichte Latijnsche school in 1525 te gronde. Op voorstel van Farel besloot de Raad in 1536 tot oprichting van eene nieuwe school, het z.g. Collège de Rive, spoedig een gymnasium trilingue. De lessen begonnen 's morgens om

---

1) Douglas Campbell, De Puriteinen in Engeland, Nederland en Amerika, II, 323..

2) Lavisse et Rambaud. Histoire générale, IV, 471.

3) d. i. Waarom jongelieden van goeden huize opgevoed dienen te worden.

5 uur en duurden tot 10 uur 's morgens. 's Middags werd er gerepepeteerd. De verbanning van Calvijn en Farel in 1538 bewerkte den ondergang dezer school. Daarmee verviel het gebod van 1536, „d'enseigner les paovres sans leur rien demander de sallaire et aussy que chescung soit tenu envoyer ses enfans a lescholle et les faire apprendre." Calvijn ging naar Straatsburg. Vóór de Hervorming uitbrak, had men daar verschillende klooster- en kapittelscholen, ook eene Domschool, maar geen dezer scholen bloeide. De scholasticus van de Domschool wendde zich daarom om raad tot Wimpfeling, toen (1501) rector te Schlettstadt. Deze ried de oprichting van een stedelijk gymnasium aan. Door het verzet der bedelmonikken echter kwam hiervan niets[1]). Eerst door Bucer en Capito, Straatsburgs hervormers, werd de zaak weer ter sprake gebracht. In 1524 werd eene nieuwe school geopend, waaraan ook Grieksch en Hebreeuwsch werden onderwezen. Met Sturm kwam echter eerst de Reformatie van het onderwijs. Deze smolt de bestaande inrichtingen samen tot een gymnasium, dat uit twee deelen bestond: het gymnasium inferius met 9 klassen voor 6—15-jarigen, het gymnasium superius met 5-jarigen cursus en 9 docenten, waar wiskunde, poëzie, dialectica, rhetorica, theologie, rechtsgeleerdheid en medicijnen werden onderwezen. Dit gymnasium is het voorbeeld voor tal van andere in Duitschland en Frankrijk geworden. Aan het gymnasium inferius onderwees men Latijn, Grieksch, rhetorica, dialectica, cosmologie, geographie en arithmetica. In 1530 nam de Senaat van Straatsburg het besluit tot oprichting van scholen, waar het Latijn was buitengesloten. In 1541 in Genève teruggeroepen, vroeg Calvijn aan den Raad, „de dresser college pour jnstruyer les enfans affin de les preparer tant *au ministere* que *gouvernement civil.*" Hij vond noodig: „bacheliers pour apprendre les petiz enfans." Het was nuttig, „quil ny ait aultre escolle par la ville pour les petiz enfans"[2]). Bij de benoeming der onderwijzers moesten de predikanten worden gehoord. In 1542 stelde Calvijn den Raad voor, eene hoogeschool op te richten, „où les citoyens et les étrangers pussent faire des études solides et complètes", die eerst in 1559 gesticht werd en waarbij Sturms gymnasium ten voorbeeld heeft gediend. De Hoogeschool van Wittenberg, de Illustre School te Zürich, de Universiteiten van Genève en Straatsburg zijn dus scheppingen van de Hervorming. Opleiding tot predikanten en magistraten was het doel, dat zij beoogden. Zooveel mogelijk gebruikten de reformatoren daartoe bestaande scholen, die ze saecülariseerden en hervormden.

Voor de volksschool heeft ook Calvijn weinig gedaan. Maar zijn leven is, zooals Schmidt zegt, „eine Pädagogik für den Pädagogen"[3]) geworden. Het krachtigste bewijs, dat de beteekenis der Hervorming voor het onderwijs niet is gelegen in de scholen, door een Melanchton,

---

1) Kuyper, t. a. p. pag. 148.
2) Kuyper, t. a. p. pag. 156.
3) Schmidt, Geschichte der Pädagogik, III, S. 85.

een Neander of welken reformator ook gesticht, noch in de eene of andere schoolorde naar gewijzigd middeleeuwsch model, maar in de kracht van haar beginsel, is wel het feit, dat juist in Calvinistische landen het beschavingspeil het hoogst heeft gestaan.

In Schotland stichtte John Knox, Calvijns discipel, overal scholen. In 1696 bepaalde het Parlement van Edinburg, dat in ieder kerspel eene school zou zijn, een stelsel, waaraan de predikanten ijverig de hand hielden. Knox' opvolger, Andrew Melville, een leerling van Beza, bracht de vervallen universiteiten van Glasgow en St. Andrews tot hoogen bloei.

In Engeland drongen de Puriteinen op goed onderwijs aan. De Tories waren echter nog in 1671 van meening, dat het eene reden was, om God te danken, dat ze nog geen vrije scholen hadden, want wetenschap had ketterij en ongehoorzaamheid in de wereld gebracht[1]). Onder Eduard VI werden 18 grammaticale scholen voor het geheele koninkrijk gesticht, waaraan particulieren er enkele toevoegden, o. a. te Stratford-on-Avon, Shakespeare's geboorteplaats. De adel, zegt Macaulay, had dan ook ternauwernood kennis genoeg, om zijn naam te zetten. Onder de pairs van het koninkrijk konden velen niet lezen. De Engelschen van Elisabeth waren echter enkel in naam protestant. Het om onderwijs roepen door de Puriteinen achtten zij staatsgevaarlijk. Daar, waar uitgeweken Hollanders zich gevestigd hadden, verrezen scholen, de latere Leidsche Hoogleeraar Saravia o. a. was een tijdlang onderwijzer te Southampton en Ds. Ruytink hield eene school te Norwich[2]).

Naar Amerika uitgeweken, bepaalden de Puriteinen in Massachusetts, dat elke gemeente van 50 huisgezinnen een schoolmeester zou aanstellen: in 1665 had iedere plaats eene school en telde zij meer dan 100 inwoners, dan moest er Latijn onderwezen worden. In Connecticut kon elke stad, die de school 3 maanden liet stilstaan, in boete worden geslagen. In Nieuw-Amsterdam verrezen verscheidene scholen, door Hollanders gesticht[3]). Hun Protestantisme was beginsel, dat van Elisabeth berekening. Het hare heeft „de verstandelijke en godsdienstige beweging in Engeland jaren lang vertraagd."

In Frankrijk was de mogelijkheid uitgesloten voor de Hugenoten, om invloed op het onderwijs te oefenen. Daar ging de beweging uit van Rabelais, van Montaigne, van Lancelot en andere Port-Royalisten.

Ook in België liet het Protestantisme geen sporen achter op onderwijsgebied. In 1570 werden in Gent de Broeders des Gemeenen Levens door den Bisschop verdreven en hunne school in een Katholiek seminarium veranderd. Toen in 1577 de Calvinisten de macht in handen kregen, veranderden zij dit seminarium in eene stedelijke Latijnsche school, waaraan ook onderwijs werd gegeven in het Grieksch, het Hebreeuwsch (1579), de dialectiek en de theologie. Behalve deze Latijnsche school bestonden in Gent nog andere dergelijke inrichtingen.

---

1) Douglas Campbell, t. a. p., I, 58.
2) Kuyper, t. a. p. pag. 303.
3) Douglas Campbell, t. a. p., I, 56.

„De veelheid van onderwijzers deed aan het onderwijs schade. Al die inrichtingen werden daarom in 1580 tot een paedagogium samengesmolten, met een professor, een rector en 4 meesters of „voorlezers". 12 leerlingen werden op stadskosten onderhouden. Voor een „daghelick gimpnasium" achtte men dat in 1581 niet voldoende. Er werden nog twee professoren benoemd en nog 24 beurzen ingesteld en toelagen voor arme studenten gegeven, die men „totten keerckendienst exerceert". Tal van beroemde mannen als Faukelius, Baudartius genoten aan deze school hunne opleiding. Met den overgang van Gent aan Parma (1584) hield de „Geusche Universiteyt" op te bestaan[1]). Reeds vroeger had eene protestantsche school te Gent bestaan. Mr. Mattheus van Doornik, „een zeer geleerd man", een discipel van Petrus Bruly, in 1545 om het geloof te Doornik verbrand, vluchtte naar Gent, waar hij eene school opende, om het Evangelie te kunnen verkondigen. Door zijn marteldood (1549) ging de school te niet.

Het duidelijkst blijkt de invloed der Hervorming op het onderwijs in ons land. Dank zij den maatregelen door Karel V genomen, zij het dan niet zonder toedoen van de Hervorming, was de toestand op schoolgebied hier beter dan elders. Guicciardini, die 40 jaar in ons land leefde, schreef in 1563 (naar de vertaling van Kiliaen): „De gemeijne lieden hebben meestendeels wat beginsels van grammatica ende konnen schier al t'samen, ja ooc de boeren ende lantlieden, ten aller minste lesen ende schrijven. Hebben daarenboven de conste ende wetenschap van gemeijne spraken so gemeijnsaam, dattet te verwonderen is. Want daer sijnder veel, die hoe wel sy noyt buytens landts en hebben geweest, nochtans konnen, behalven heur moederlijcke tale, veel vreemde talen spreken, besonder Fransoys, welc onder hen seer gemeijn is. Veel spreken Duytsch, Engels, Italiaens ende andere vreemde talen."

Als overal is ook hier bij het optreden der Hervorming het peil van het onderwijs eerst gedaald, maar spoedig stond het hooger dan ooit. „De opstand der Nederlanden", zegt Rogers[2]), „is de aanvang der nieuwe beschaving geweest. Bijna al wat Europa weet, heeft het van de Nederlanders geleerd." Op het einde der 16e eeuw en nog vele jaren daarna was onze Republiek bij uitnemendheid het letterkundige land van Europa[3]), beweert Hallam. En Taine verzekert, dat omstreeks 1609 de Hollanders het overig Europa twee eeuwen vooruit waren[4]).

In de eerste plaats rust dit oordeel op den roem onzer universiteiten, die onze Republiek „tot den zetel van wijsbegeerte en wetenschap" hebben gemaakt; maar de grondslagen van dat gebouw waren reeds gelegd in de bijna algemeene opvoeding van het volk. Terwijl de meerderheid der Engelschen niet kon lezen, gaven de Nederlanders spel- en leesboek in de hand van ieder kind[5]).

---

1) Kuyper, t. a. p. pag. 319—324.
2) Rogers, The Story of Holland, pag. 10, 11.
3) Hallam, Litterature of Europe, III, 278, IV, 59.
4) Taine, Philosophie de l'art, II, 80.
5) Douglas Campbell, t. a. p. I, 178.

Dat de Universiteiten van Leiden, Franeker, Harderwijk, Groningen, Utrecht vruchten der Hervorming waren, behoeft wel niet te worden bewezen, al wordt niet ontkend, dat ook provincialisme bij de oprichting een woord heeft meegesproken. Dat „de voornaemste beweghende oorsake der stichtinge der Universiteyt" de Theologie was, zooals Jan van Houten verzekerde van Leiden, dat de Academie van Franeker aan „Christus en de Kerk" werd gewijd [1]), bewijst natuurlijk niet, dat ze minder „wetenschappelijk" waren. „Noch de Kercke Godts, noch het politische regiment niet can, noch mach sonder geleerde personen bestaen", meenden onze vaderen. Leiden is door die meening geworden, wat Niebuhr het noemde: de gedenkwaardigste plaats in Europa in de geschiedenis der wetenschap.

Behalve deze Universiteiten, nog met die van Nijmegen te vermeerderen (1656—1678), verrezen Illustre Scholen te Harderwijk (1600—1648) — uit de in 1599 gesloten stedelijke Latijnsche school, eene navolging van Sturms gymnasium te Straatsburg, — te Deventer (1630), te Amsterdam (1630), te Utrecht (1633), — uit de Hieronymusschool, door de Hervorming in verval geraakt en in 1586 door de sluiting der Kapittelscholen tot nieuwen bloei gekomen. Reeds in 1636 werd zij Universiteit. De „groote" school in Dordt, in 1290 opgericht, nadat Floris V de scholasterie aan de stad had gegeven, werd op verzoek van den kerkeraad in 1579 veranderd in eene Latijnsche school met een rector, 3 Latijnsche, 2 Duitsche meesters en een professor in de anatomie. In 1592 werd er een hoogleeraar voor het Grieksch aan verbonden, in 1600 een voor logica en theologie. In 1635 telde de school ± 600 leerlingen, waaronder uit Frankrijk en Duitschland. Van 1636—1765 was deze school Illustre School [2]). De Latijnsche school in den Bosch, was in 1609 aan de Sociëtas Jesu gekomen. Na de inneming der stad werd ze weder Latijnsche school (1629), waarnaast, als in Harderwijk, zich de Illustre School ontwikkelde (1637—1810). Het Collegium Auriacum te Breda (1646—1669) was eene school voor de zonen van den adel. Het onderwijs omvatte theologie, rechten, medicijnen, physica, botanie, mathesis, historie, politiek, logica, ethica en Grieksch. In Middelburg, waar van 1611—1620 naast de Latijnsche School een theologisch college bestond, verrees in 1649 eene school, die een kommerlijk bestaan heeft geleid [3]). Die van Nijmegen (1653—56), van Zutphen (1686), van Maastricht (1685), uit de in 1643 opgerichte school ontstaan, schijnen weinig uitgewerkt te hebben.

De Latijnsche scholen bleven, wat het Humanisme ze had gemaakt. „Haar invloed bleef niet beperkt tot een kleinen kring." Elke knaap, wien zijne ouders eene geletterde opvoeding wenschten te geven, bezocht eene der twee Latijnsche scholen, welke Amsterdam toen rijk was. Bedenkt men, dat de stad bij den aanvang der 16e eeuw ± 100 000 inw. telde en dat de beide Latijnsche scholen te zamen bezocht werden

1) Kuyper, t. a. p. pag. 435.
2) Schotel, De Illustre School te Dordrecht,
3) Kuyper, t. a. p. pag. 551—603

door 600 leerlingen[1]) (tegen ± 400 op meer dan 500 000 inw. nu), dan is er geen reden, om ons op te winden, over die „achterlijke" vrome voorvaderen.

Hoe stond het nu met de volksschool? De Heidelbergsche Catechismus (vraag 103) noemt het onderhoud der scholen als begrepen in het 4e gebod. Op de Synode van Dordrecht, 1574, werd den predikanten bevolen, van de overheid in elke plaats verlof te erlangen tot het benoemen van schoolmeesters en een bevel tot hunne betaling als in vroeger tijd. In Utrecht (1580) werden de geestelijke goederen tot hun onderhoud bestemd. Friesland besloot (1582), dat de inwoners van steden en dorpen binnen 6 weken bekwame hervormde schoolmeesters zouden aanstellen. Die het verzuimden, zouden gedwongen worden, de onderwijzers aan te nemen, die de Staten benoemden. In 1580 werden de verbeurd verklaarde goederen der Katholieke kerk tot het onderhoud der openbare scholen aangewezen. In de schoolorde van 1583 van Zeeland werd, overwegende, dat „tot opbouwinge van eene goede Republyque ende welstant van den Lande niet weynich aan gelegen en is, dat de Joncheyt van kintsbeenen af wel werde opgevoedet, ende in de vreese ende rechte kennis Godes ende alle goede konsten ende zeden van der jeucht aen onderwesen, daertoe voor al noodich is, dat deselve voorzien werden van welgheleerde, verstandige ende Godvreezende Leermeesters", „geordonneert ende gestatueert", „dat nyemand tot een school diend aangenomen of daar inne synde langer geduldet sal worden, dan die bij de Classe al vooren in leven ende leere gheexamineert zijnde van dezelve daer toe sullen geoordeelt wesen nut ende bequaem te zijn; de schoolmeesters zullen gehouden wesen de kinderen van de jonge jeucht aen, een yeder derselver naer syne capaciteyt ende jaren metten eersten te leeren, den Vader onze, Thien Geboden, de Articulen des Christelijcken gheloofs, etc. ende die hierinne sullen zijn geoeffent, sullen zij de vragen ende antwoorden wan den Catechismus leeren", dat „voorts verscheyden scholen gehouden worden van knechtkens ende meyskens", dat „de schoolkinderen niet vermengelt geset worden", maar „elcke in syn ordene, naer dat sy gheprofiteert sullen hebben"; dat de schoolmeesters gehouden zullen wezen, „aller der kinderen hare lessen ende compositiën selven te hooren ende te corrigeren, ende niet bij den ondermeester oft het een kint het andere, tenware de ondermeester bij de Classe bequaem bevonden ware of als voorbereydinge"; de schoolmeesters moesten elken schooltijd „bij de ouders doen vernemen naar de absente leerlingen"; „een tafel van de repartitiën van de lessen, compositiën", „disputatiën ende van der tijde, die sy daertoe noodich sullen achten, van elken classis van kinderen naer hun begryp ende capaciteyt" moest in de school worden opgehangen[2]). De „discipline moest met een oogmerck van verbeterynge naer den aert, teerheyt ende humeuren

---

1) Kalff, Literatuur en Tooneel te Amsterdam in de 17e eeuw, pag. 35.
2) Budding, Geschiedenis van Opvoeding en Onderwijs in Nederland, I, 89. Versluys, Geschiedenis van de Opvoeding en het Onderwijs, I, pag. 113.

der kinderen worden gemodereert en dat ordinaerlijck niet door placken, slagen en roeden, maer door dadelijck verbeteren dat qualijck gedaen was." Daar „onderwijs de grondslag van het gemeenebest was", verordende Goes, dat onderzoek zou worden gedaan, „naar eene goede methode, om de jeucht ten spoedigsten met getrouwe neersticheyt te connen leeren". Groningen hoopte (1594), dat het „den rectoren en andere schoolmeesteren met genoegsaeme onderhold zou kunnen versien, opdat de schoolmeester van den schoolkinderen geen schoolpenningen behoorde te nemen en veel vraje ingenia (vernuften) door mangel der selviger tot grooten nadeel onzer stad niet gedwongen worde de schoolen te laeten." Op de synode van Nijmegen (1606) wilde men de Overheid om leerplicht vragen. Schoolgeld moest in Drente (1630) van alle kinderen boven 7 jaar worden betaald, of zij school gingen of niet. De kerkorde van 1638 voerde er schoolplicht in. Buurtschappen, meer dan een kwartier van de dorpsschool gelegen, mochten bijscholen stichten. Het onderwijs omvatte behalve godsdienstonderwijs „principalicken lezen, schrijven, rekenen ende 't cijferen." Marnix van St. Aldegonde drong er herhaaldelijk op aan, evenals de schoolorde van Zeeland en de Synode van 1619, dat niets zou onderwezen worden boven „het begrijp ende de capaciteit der leerlingen". Niet overal werd zijn raad gevolgd. Het onderwijzend personeel vond mechanisme minder verderfelijk. Niet altijd was men zoo gelukkig, een gewezen priester tot onderwijzer te krijgen. Daar de synoden voor de predikanten universitaire opleiding wenschten — een Bogerman studeerde aan 7, een Cloppenburch aan 13 universiteiten — was het eene uitzondering, als een voormalig pastoor aan de gestelde eischen voor het predikambt kon voldoen; hij werd dan „tot den schooldienst bevorderd" [1]). Omgekeerd kwam het voor, dat „duitsche clercken" met „singuliere gaven" na afgelegd examen tot predikant promoveerden, wat echter bij den overvloed van academische theologanten vrij zeldzaam was [2]).

Door de Hervorming werd de leerstof met één vak uitgebreid: op de lijst der in Utrecht voorgeschreven boeken kwam ook voor „Spiegel der jeugt van de Nederlandsche oorlogen." Met het oog op den handel werd zelfs op het platteland Fransch, Duitsch of Engelsch onderwezen: de Staten van Gelderland eischten, dat zij, „die deuyts, françois off eenighe andere spraken leeren", alvorens vertoond zouden hebben, de akten, „bij welcke zij daartoe aangenomen syn van de geene, die sulx eygent en toekomt."

Het algemeene oordeel over den toestand in de scholen der Hervorming was tot voor korten tijd vrij algemeen: „die was en die bleef slecht." Vergeten dient hierbij echter niet te worden, dat éene der kwalen van de 19e eeuw niet weinig zeker intellectueel pharizeïsme is geweest. Dan loopen mannen als Hegius, die van geen „wetenschap" ten koste der vroomheid willen weten, spoedig gevaar, voor achterlijk

1) Kuyper, t. a. p. pag. 367.
2) Kuyper, t. a. p. pag. 412—415.

gehouden te worden. Een Busken Huet vreesde niet, zich belachelijk te maken, toen hij Wessel Gansfoort een catechiseermeester noemde en van Luther vond, dat hij arm aan denkbeelden was[1]). Tijdgenooten kenden verder den toestand der school wel zoo goed, als wij dien kennen. In ons land begon men, zegt Hugo de Groot[2]), met „het les geven en schrijven over de weetenschappen in die taal, die wij niet in de schoolen leeren, maar in de wieg. De knapen leeren zelfs in de schoolen de nauwkeurige regelen der getallen. Zoo dit voortgaat, zullen wij buiten eenigen twijfel eene allervolmaakste kundigheid van alle weetenschappen, 't zij dan verkrijgen, hetzij dan terugbekomen." En een vreemdeling, Josuah Childs, zegt van de Hollanders: „Ze dragen altijd goede zorg voor de opvoeding en het onderwijs hunner kinderen, hoe gering ze mogen zijn van stand of vermogen". Terwijl in zijn vaderland de vrouwelijke opvoeding bijna geheel werd verwaarloosd, terwijl in Massachusetts de meisjes eerst in 1789 tot de openbare scholen werden toegelaten, ontvingen hier de „dochterkens" hetzelfde onderwijs als hunne broeders.

Als een Kant, een Goethe zich dankbaar zonen der Hervorming hebben genoemd, is het ook, omdat Luther, Zwingli, Calvijn de zaak van den vooruitgang hebben gediend, is het ook, zooals Eucken zegt, wijl al het nieuwe door haar wordt gedragen[3]). Graaf Jan de Oude heeft, in een brief aan Willem Lodewijk, aangedrongen „op het oprichten van vrije scholen naar het voorbeeld van den Paus en de Jezuïeten, scholen, waar kinderen van aanzienlijken stand, zoowel als die van arme lieden, voor een zeer geringe som zouden kunnen worden onderwezen en opgevoed." „Dat zou de grootste dienst zijn", dien Willem Lodewijk „ooit aan God en de Christenheid en in het bijzonder aan de Nederlanden zou kunnen bewijzen"[4]). De niet lauwe Calvinisten hebben te allen tijde ontwikkeling op hoogen prijs gesteld. „De toestand op onderwijs-gebied was slecht en bleef slecht", beweert men. Dan moet de paradox waarheid bevatten, dat een volk te grooter mannen voortbrengt, naarmate het onderwijs gebrekkiger is. Eene school, waaruit „niet alleen de grootste zeelieden, maar ook de grootste rechtsgeleerden, de grootste geneesheeren, de volmaaktste geleerden, de bekwaamste schilders en de scherpzinnigste staatslieden voortkwamen", moge dan methodisch zwak zijn geweest, één ding staat toch wel vast, dat zelfs in onzen tijd een onderwijs wel begeerlijk is, dat zulke mannen niet heeft „verschoolmeesterd."

Men mag m. i. constateeren, dat de middeleeuwen in het algemeen minder donker zijn geweest, dan men beweert; dat aan de Hervorming eene decadentie is voorafgegaan; dat ze restaureerend, niet scheppend is opgetreden; dat methode, leerstof, tucht vóór en na de Hervorming vrijwel dezelfde waren; dat echter in de Hervorming een beginsel was

1) Busken Huet, Land van Rembrandt, I, pag. 230, 214.
2) Busken Huet, Land van Rembrandt, II, pag. 26.
3) Eucken, Lebensanschauungen der grossen Denker, S. 278.
4) Motley, History of the Dutch Republic, II, Chap XXIV.

gegeven, dat de ontwikkeling van het onderwijs in zich sloot. De beteekenis der Hervorming voor de school ligt dus, naar ik meen, niet in wat ze *deed*, maar in wat ze *was*, ligt hierin, dat ze voor het Christendom, als *ethische kracht*, *alle* sferen des levens opeischte, dus ook het onderwijs in al zijne geledingen. En mannen van beginsel, als zij vormde, zullen het in veler schatting blijven winnen van methodischer ontwikkelden met zwakker energie. De vooruitgang der menschheid dankt meer aan karakters, „ganz Wille”, als Luther, dan aan fijner beschaafden als Erasmus „ganz Intellect”. Dat dient, tegenover het lange debet der Hervorming, op de credit-zijde te worden genoteerd.

Nijmegen. P. OOSTERLEE.

J. P. Heije (1809—1876). Busken Huet, in 1878 over „Kinderboeken” schrijvende, zegt[1]: „Eene halve eeuw geleden bezat ons vaderland twee zulke dichters: Van Alphen en Pieter 't Hoen, een legitimist en een republikein. Op dit oogenblik verblijden wij ons in het bezit van een ander tweetal.: Heije en Goeverneur”. Ofschoon laatstgenoemden ook reeds lang tot de ontslapenen behooren en nieuwe namen als De Rop, Louwerse, Lovendaal e. a. genoemd worden, staan hnnne kinderdichten thans nog in welverdiende hooge eer. Van Goeverneur is reeds vroeger gesproken; thans kome Heije aan de beurt.

Jan Pieter Heije werd 1 Maart 1809 te Amsterdam geboren, waar hij het onderwijs op gymnasium en atheneum volgde. In 1827 bezocht hij Leiden's hoogeschool, om er in de geneeskunde te studeeren, welke wetenschap hem naast de dichtkunst bijzonder aantrok. Hij nam als vrijwillig jager deel aan den Tiendaagschen veldtocht en vestigde zich vervolgens in zijne geboortestad als doctor in de medicijnen. Van 1832 tot 1857 oefende hij de geneeskundige praktijk uit en leefde verder tot zijn dood op 25 Februari 1876 alleen voor de letteren.

Hij redigeerde van 1832 tot 1834 den „Vriend des Vaderlands”, in 1834 de „Muzen” en was in 1837 medestichter van „De Gids”, waarmede „een nieuwe dag voor onze letteren aanlichtte”[2]. Geruimen tijd was hij hoofdredacteur van den „Enkhuizer Almanak”, bestuurde van 1838 tot 1840 als redacteur het medische tijdschrift: „Wenken en Meeningen” en van 1840 tot 1845 het „Archief voor Geneeskunde”.

Hij was hoofdbestuurder en secretaris van de Maatschappij van Toonkunst, hoofdbestuurder van de Maatschappij „Tot Nut van 't Algemeen” en van die „Tot Bevordering der Geneeskunde”, eenigen tijd lid van den Amsterdamschen gemeenteraad en in 1842 lid der Staatscommissie voor geneeskundige wetgeving.

Door die werkzaamheden en zijne geschriften oefende hij invloed

[1] Literarische fantasieën, 4e deel; nieuwe reeks 1878.
[2] Jonckbloet, Gesch. der Nederl. letterkunde, 6e deel, 4e druk door C. Honigh 1892.

op de ontwikkeling der zangkunst hier te lande[1]), bewoog hij zich op het gebied van armenzorg en bevorderde hij de medische wetenschap. Vandaar zijne groote bekendheid ook buiten de stad zijner inwoning; doch de meeste roem viel hem ten deel als volkszanger en kinderdichter door zijne „Kindergedichten en Liederen voor het volk en voor de kleinen" en zijne rythmische bewerking van sommige bekende sprookjes. „Die spruiten van zijn edelen en rijken geest munten uit door natuurlijke opvatting en eenvoudige uitdrukking" [2]). In 1841 bekroonde de Hollandsche Maatschappij zijne „Liederen en Zangen" en in 1847 de Maatschappij „Tot Nut van 't Algemeen" zijne „Kindergedichten" ten behoeve der lagere volksklasse. De laatste, waarvan thans een 10e druk bij A. W. Sijthoff te Leiden verschenen is, wonnen onder 14 mededingers den gouden eerepenning; het bundeltje bevat 40 versjes en 40 berijmde zedespreuken. In 1853 verscheen de „Dichterlijke krans, eene verzameling van nieuwe „uitstekende kinderliederen" [3]). „Al de Kinderliederen van Heije", 150 in getal met 100 spreuken tot toegift, werden in 1861 uitgegeven en in 1870 kwam eene volledige uitgave zijner „Volksdichten" in het licht; 4e druk 1883. „Helpe het u", roept de dichter in het voorbericht het Algemeen toe, „om 't meest vrije, vranke, vroede en vrome volk te worden ter wereld" [4]).

De kinderpoëzie van Heije is meer geschikt voor oudere kinderen dan Goeverneur op het oog had; maar beiden spraken naar en niet minder tot het hart der jeugd. De Génestet roemt als juweeltjes: „Onpartijdig", — „Broodkruimels", — en „Des Avonds laat" [5]). Doch nog verscheidene andere mooie versjes en liedjes zijn in de volledige verzameling aan te wijzen, al valt het bij dien rijkdom niet moeielijk „hier en ginds den vinger te leggen op eene mislukte strofe of kwalijk uitgewerkte gedachte" [6]). In het algemeen is Heije, door Dr. van Vloten de zangerigste der Nederlandsche dichters genoemd, een uitmuntend kinderpoëet, „de dichterlijkste van onze nieuwere liedjeszangers voor de jeugd" [6]). Tot volle waardeering van zijn arbeid verlieze men niet uit het oog, welke de tijdsomstandigheden waren, waaronder zijne versjes in het licht verschenen. Zij „kwamen in een tijd, toen men

---

1) Hoe hoog Heije het zangonderwijs schatte, blijkt uit zijn brief, als voorrede voor de „Handleiding voor het Volkszangonderwijs" door Wilhelmus Smits. 1845.

„Waarlijk", zegt hij o. a., „de zaak van het Volkszangonderwijs is eene volkszaak. In de hoogste mate verdient zij de aandacht der Regeeringen, der Schoolbesturen en Onderwijzers, der Volksvrienden. Onschuldig genot, veredeling des harten, godsdienstige verheffing des gemoeds, opscherping des verstands, ziet daar, wat zij geeft, opwekt, verlevendigt, prikkelt."

2) Zie Noot 2 op blz. 491.

3) Geïllustreerde Encyclopaedie, Woordenboek van A. Winkler Prins e. a., 8e deel 1876.

4) Op uitnoodiging van de Uitgevers-maatschappij „Elzevier" gaf L. van Ankum in 1892 eene „Bloemlezing uit Dr. J. P. Heije's Volksdichten", gekozen en gerangschikt voor de jeugd.

5) De Génestet, Over Kinderpoëzie.

6) Zie Noot 1 op blz. 491.

ijverig in de weer was, het school- en straatgezang te verbeteren. Zij werden dus niet enkel gelezen en van buiten geleerd, maar tevens op muziek gebracht door uitstekende toonkunstenaars, zooals A. ten Kate JAz., David Koning, W. Smits, J. J. Viotta, J. G. Bertelman, J. B. van Bree, J. W. Wilms, J. J. H. Verhulst, G. Bastiaans, J. Worp, R. Hol, Joh. M. Coenen en andere Nederlandsche componisten. Zoo verschenen b.v. bij P. N. van Kampen en Zoon te Amsterdam drie bundels kinderliederen van Heije met zangwijzen; terwijl de Maatschappij „Tot Bevordering der Toonkunst" een paar zangbundels Nederlandsche liederen van onzen kinderdichter uitgaf. Om eenheid te brengen in de keuze der schoolgezangen heeft eene Commissie uit de Afdeeling Amsterdam van het Nederl. Onderw. Genootschap daaruit een „Keur" van nommers gegeven, die spoedig op vele scholen, zoo openbare als bijzondere, gezongen werden.

Kort na de bekroning zijner „Kindergedichten" door het Nut, nog in het jaar 1847, bracht Heije zijne vroegere liedjes en spreuken bijeen, die meest met zangwijzen waren uitgegeven; hij zond ze nu zonder de melodieën in het licht. Eigenaardig is het korte voorbericht dezer herhaalde uitgave, omdat het den kinderdichter en zijne poëzie zoo geheel en al teekent: „. . . . . mocht gij er uit zien", zoo schrijft hij onder meer „Aan alle lieve kinderen", „hoe ik u met mijn heele hart en met mijn heele ziel liefheb! Maar mochten, terwijl gij dat ziet, en daarom misschien ook wel wat van mij houdt, die versjes u aansporen, om, door al wat braaf en knap is, de liefde van vele menschen te winnen, en — wat nog verre boven de liefde der menschen gaat — de gunst en den zegen van den goeden God!"

Krommenie. A. VAN DER PLAATS.

M. van Heyningen Bosch (1773—1821). Weinige mannen buiten den kring der onderwijzers, hebben ooit zoo'n juisten blik op het kinderleven geslagen en zoo goed den kindertoon in hunne geschriften voor de jeugd weten te treffen als Mattheus van Heyningen Bosch. Deze verdienstelijke man werd 13 November 1773 uit een deftig burgerlijk geslacht te Groningen geboren. De tijdsomstandigheden veroorloofden hem niet, zijne studie in de rechten te voltooien en hij werd in 1796 lid van het college van Gedeputeerde Staten van Stad en Lande; de aangeboden betrekking van secretaris zijner geboortestad wees hij daarna van de hand. Van 1806 tot aan zijn dood op 29 December 1821 was hij redacteur, drukker en uitgever der Ommelander courant. Bij die drukke bezigheden wist hij toch tijd te vinden voor het beoefenen der poëzie en voor het samenstellen van kinderwerkjes. Zijne verzen zijn zoetvloeiend en zacht; de hoogleeraar Dr. Jan ten Brink bezorgde in 1823 eene uitgave van zijne „Nagelaten gedichten". Doch geenszins als dichter verwierf Van Heyningen Bosch eene algemeene bekendheid; hij dankt die eeniglijk aan zijne schoolboekjes, want hij was een kinderschrijver bij uitnemendheid.

Reeds in 1804 gaf hij „De Kleine Kindervriend" in het licht: een

schoolboekje, dat minstens 48 maal herdrukt en zelfs in het Duitsch vertaald werd. Daarna schreef hij: „Vader Jacob en zijne kindertjes", vervolg op het vorige (1e druk in 1805, 44e druk in 1862); benevens „Moeder Anna en hare kindertjes", in twee stukjes, die in 1806 en 1807 uitkwamen; in 1875 bestond van het 1e stukje de 60e druk en van het 5e de 51e uitgave. De uitgever A. L. Scholtens te Groningen heeft toen door C. A. Vorsterman van Oijen te Aardenberg, uit de twee stukjes een enkel deeltje laten samenlezen onder den titel: „De nieuwe Moeder Anna en hare kindertjes", welke eveneens zijn weg vond.

In genoemde oorspronkelijke boekjes, voor het 2e of 3e schooljaar bestemd, wisselen lieve versjes en raadseltjes de korte verhaaltjes aangenaam af. De kindertoon is daarin zoo zuiver getroffen, dat zij steeds als klassiek zullen aangemerkt worden. „Zij hebben een onwaardeerbaren zegen verspreid in duizenden huisgezinnen van Nederland" [1]), want er ging opvoedende kracht van uit. Zij volgen de paedagogische ideeën van Pestalozzi en getuigen van een stelselmatig nadenken. De zedeleer, daarin vervat, berust op de stelling: „een kind weet zijn eigen best niet". Doel is dus: het afhankelijkheidsgevoel te wekken en te versterken, het kind gehoorzaamheid, liefde en vertrouwen jegens zijne ouders en opvoeders in te boezemen en alzoo eene zedelijk-godsdienstige opvoeding te kweeken. „Men heeft gevraagd, of het goedkeuring verdient, dat Van Heyningen Bosch en zijne navolgers in hunne verhalen niet enkel goede, maar ook verkeerde handelingen te aanschouwen geven. Immers de ondervinding leert, dat ook de ondeugd hare aantrekkelijke zijde voor kinderen heeft en bekendheid met het kwade den trek naar het verbodene doet aangroeien" [2]). Die aanmerking verliest hare waarde, als men weet, dat van Heyningen Bosch het oog had op de kinderen des volks; hij wilde geen denkbeeldige wereld geven, maar de werkelijkheid. Zijne vertellingen verkondigen zedelijke waarheden of geven eenvoudige waarschuwingen, — „zoo ongeveer als een belangstellende vader en eene liefdevolle moeder dat doen" [1]).

Behalve genoemde klassieke werkjes, waaruit nog tegenwoordig menig verzamelaar van leesstof enkele lesjes overneemt of navolgt, leverde Van Heyningen Bosch nog meer voor de jeugd. 't Is minder bekend, dat hij, die zijne eigen kinderen in sommige vakken [3]) onderwees, ook als een hervormer van het vroegste leesonderwijs mag geroemd worden. Op dezelfde wijze als Nieuwold ging hij daarbij te werk, zooals uit zijn „Figuurlijk onderwijs" met zijne ABprentjes en twee woordenboekjes blijkt. Al spelende maakt hij van die prentjes gebruik, om het kind met de spraakgeluiden en de daarop betrekking hebbende letterteekens bekend te maken; eerst leert hij de grondklanken en dan de daaruit gevormde woordjes lezen. „Zijne methode is door R. G. Rijkens, onderwijzer te Groningen, onder den naam

---

1) H. Hemkes Kz., Een Nederlandsch belang, 1882.
2) J. W. Regt, Geschiedenis der Nederl. paedagogiek in voorlezingen, 1882.
3) Zie J. Versluys, Geschiedenis van de Opvoeding en het Onderwijs, 4e ged. 19e eeuw, 1879.

van „natuurlijke leesleerwijze" gewijzigd en voor het onderwijs van eene schoolklasse geschikt gemaakt" [1]). Op zijn „Figuurlijk onderwijs" liet Van Heyningen Bosch onmiddellijk volgen: „Jan en zijn zusje" of Eerste leeslesjes met een prentje bij ieder lesje (1e druk 1816, 12e druk 1855); „Roosje Vlijtig" of Tweede leeslesjes met prentjes (1e druk 1818, 10e druk 1851); Grootmoeder en haar kindje", of Derde leeslesjes ook met prentjes (1e druk 1819, 8e druk 1855).

Eindelijk is er nog van zijne hand: „Adolf, eene leerzame geschiedenis", waarvan eene schooluitgave in het licht kwam, die een derden druk beleefde; alsmede het tooneelspel: „De gestolen kersen" en „Berigt, houdende eenige wenken over het eerste onderwijs aan doofstommen" (1821) [2]).

Krommenie. A. van der Plaats.

Hoofden van Scholen. „Aan het hoofd van elke school is een onderwijzer geplaatst, die den leeftijd van drie en twintig jaren moet volbracht hebben en den rang van hoofdonderwijzer bezit." Aldus luidt de eerste alinea van art. 23 der Wet op het Lager Onderwijs. Eene kleine onregelmatigheid is het, dat aan dien onderwijzer niet uitdrukkelijk de titel van „hoofd der school" wordt toegekend, hoewel hij in vele andere artikelen der wet met dien naam wordt aangeduid. Omtrent de bevoegdheid der hoofden van scholen, dient gewezen te worden op art. 21 der Wet, dat aldus luidt: „De regeling van de schooltijden en van de vacantiën, de vaststelling van het leerplan en van de bij het onderwijs te gebruiken boeken en de verdeeling der school in klassen geschieden door het hoofd der school en, zoo de regeling voor meerdere scholen gelijkelijk werkt, door de hoofden dier scholen gezamenlijk, onder goedkeuring van burgemeester en wethouders en van den districts-schoolopziener.

Bij verschil tusschen burgemeester en wethouders en den districts-schoolopziener beslist Onze Minister, die met de uitvoering dezer wet belast is."

Hetgeen verder, zoo in de wet op het Lager Onderwijs als in de Leerplichtwet omtrent de rechten en verplichtingen van het hoofd der school bepaald is, kunnen wij, als van ondergeschikte beteekenis, hier voorbijgaan. Het reeds aangehaalde art. 21 vraagt echter nog een oogenblik onze aandacht.

Wie, hetzij door studie, hetzij door eigen aanschouwing, eenigszins bekend is met de onderwijstoestanden in andere landen van ons werelddeel, met name Duitschland, Zwitserland en Frankrijk, moet bij lezing van dit wetsartikel onmiddellijk opmerken, dat de vrijheid van onderwijs bij ons veel grooter is dan in den vreemde. Bijna alles, wat

---

[1]) H. Bouman, De paedagogie der lagere school in korte stellingen, 1889.
[2]) A. J. v. d. Aa, Biographisch Woordenboek der Nederlanden, 8e deel, 1e stuk, 1867.

op de school te regelen valt, schooltijden en vacantiën, leerplan en leermiddelen, benevens de klassenindeeling, wordt in orde gebracht niet door de autoriteiten, die buiten de school staan, niet door Burgemeester en Wethouders, niet door het rijksschooltoezicht, maar door het hoofd der school. Buitendien is het van algemeene bekendheid, dat de feitelijke toestand geheel in overeenstemming is met het wettelijk voorschrift. Wij kennen hier te lande, wat het inwendig schoolleven betreft, geene regeling van boven af. Ons worden geen boeken en leermiddelen, geen methode van onderwijs en geen lesrooster voorgeschreven. Goedkeuring door de autoriteiten van het door de hoofden van scholen voorgedragene is alles wat de wet eischt. Zonder twijfel spreekt zich hier een vertrouwen uit in de deskundige leiding van het hoofd der school, waarvoor men den wetgever dankbaar mag zijn. Het gevolg van deze regeling is, dat bijna iedere school een eigen karakter draagt. 't Is wel waar, dat, als de regeling voor meer dan ééne school geldt, zij door de hoofden van scholen gezamenlijk moet worden ontworpen, maar 't is aan niemand, die met de schooltoestanden ten onzent vertrouwd is, onbekend, dat die regeling alleen eene uiterlijke gelijkvormigheid te weeg brengt en ruimte voor veel innerlijk verschil openlaat. 't Mag niet ontkend worden, dat deze individueele vrijheid van elke school niet geheel zonder bezwaren is. 't Komt inderdaad voor, dat leerlingen, van de eene school naar de andere overgaande, eenige moeite ondervinden, om aan de nieuwe school en den nieuwen leergang te wennen. Eenigszins bedenkelijk wordt zelfs die vrijheid, als men ervaart, dat sommige leerlingen door dien overgang van scholen een jaar ten achter raken. Toch heeft men in de onderwijzerswereld nooit veel bijval geschonken aan voorstellen, die tot strekking hadden, meer uniformiteit in de lagere scholen te brengen. Wil men deze meer nabijkomen — en de wenschelijkheid daarvan wordt niet ontkend — dan moet zulks langs den weg van onderling overleg en vrije samenspreking tot stand komen.

Is alzoo in art. 21 een beginsel in onze wet neergelegd, dat, uit het oogpunt van de vrijheid der school beschouwd, aller toejuiching verdient, anders wordt het, indien wij bedenken, dat door dit artikel tevens invloed wordt geoefend op de verhouding tusschen het hoofd en de overige aan de school verbonden onderwijzers. Nog sterker komt dit uit in art. 24, waar alle overige leerkrachten der school worden aangemerkt als onderwijzers, die het hoofd der school bijstaan, wat aanleiding heeft gegeven tot de vreemde benaming: onderwijzers van bijstand, zoo nu en dan in eene ministerieele circulaire gebezigd. Het valt niet te ontkennen, dat de wet in deze woordenkeus zeer achterlijk is. Er is zonder twijfel een tijd geweest, dat de hoofdonderwijzer *de* man op school was en dat de overige onderwijzers helpers waren, waarvan trouwens de meesten het vrij spoedig eveneens tot dien hoogeren rang brachten. Die tijd ligt echter nu wel zoover achter ons, dat men gevoegelijk de wet in overeenstemming zou kunnen brengen met de werkelijkheid. Het zou daartoe niet voldoende zijn, het „bijstaan" van het hoofd der school in art. 24 door

eene meer gepaste uitdrukking te vervangen, geheel de positie van de onderwijzers niet-hoofden, hunne rechten en plichten, zouden evengoed moeten bepaald worden als die der hoofden van scholen. Dat wijziging van art. 21 daarmede gepaard moet gaan, wordt door weinigen ontkend. Inderdaad, de lof, dien wij aan de voorgeschreven regeling gebracht hebben, betrof de hooge plaats, welke daar aan de school wordt toegekend. Dat men dat beginsel een kwart eeuw geleden niet beter heeft weten toe te passen, dan door aan het hoofd der school die ruime bevoegdheid te schenken, kon in 1878 nog alleszins verklaard worden. Veel is er in de Tweede Kamer over dat artikel te doen geweest, maar met geen enkel woord werd er gerept over de achteruitzetting der klasse-onderwijzers. In het oorspronkelijk regeeringsvoorstel was het hoofd der school geheel buiten de regeling gelaten en was alles aan Burgemeester en Wethouders en den districtsschoolopziener opgedragen. 't Was dus eene overwinning van de school, toen haar uitdrukkelijk het recht werd toegekend, hare eigen inwendige aangelegenheden te regelen.

't Is intusschen volkomen te begrijpen, dat er, vooral van de zijde der onderwijzers, die niet aan het hoofd eener school staan, aangedrongen wordt op een billijk aandeel in de regeering der school. 't Zal wel waar zijn, dat op verreweg de meeste scholen met de wenschen der onderwijzers en met de opmerkingen, die zij in het belang van het onderwijs maken, rekening gehouden wordt, maar zoolang het raadplegen der onderwijzers niet als eene wettelijke verplichting van het hoofd der school wordt voorgeschreven, hebben *de* onderwijzers reden tot klagen.

Van dat recht tot klagen is een zeer ruim gebruik gemaakt. Men is echter bij den oorspronkelijken eisch: van gehoord te worden, niet blijven staan. De Bond van Nederlandsche Onderwijzers heeft in zijn programma geschreven: volkomen gelijkheid van alle leerkrachten der lagere school. De „republikeinsche" inrichting van de „hoofdelooze" school is nu het ideaal. De schoolregeering zal dan in handen worden gesteld van het gezamenlijk onderwijzend personeel, dat op gezette tijden bijeenkomt, om de belangen der school te bespreken. Op die vergaderingen zullen besluiten worden genomen, die voor de leden van bindende kracht zullen zijn. Hoe men de zekerheid zal verkrijgen, dat die kracht werkelijk binden zal, schijnt nog niet uitgemaakt.

Toen het duidelijk was gebleken, dat de zelfstandigheid der klasseonderwijzers in deze vèrstrekkende beteekenis moest worden opgevat, achtten vele hoofden van scholen den tijd gekomen, zich tegen dat streven te verzetten en stichtten zij in 1898 de Vereeniging van Hoofden van Scholen in Nederland. Hare beginselen spraken de stichters in de beide eerste artikelen der Statuten aldus uit: „De Vereeniging van hoofden van scholen in Nederland stelt zich ten doel de behartiging van de belangen der school, van het onderwijs en van de onderwijzers."

„Van die belangen noemt zij met name:

a. het handhaven van het beginsel, dat aan elke school moet zijn

een verantwoordelijk hoofd, door wettelijke bepalingen met genoeg gezag bekleed, om de verantwoordelijkheid te kunnen dragen."

De Vereeniging, die ruim 1300 leden telt, bestaat nog te kort, om veel van haar te kunnen zeggen; alleen mag worden vermeld, dat hare beginselen eene trouwe en gestadige vertolking vinden in haar orgaan: *Het Nieuwe Schoolblad*, dat wekelijks verschijnt.

Al wil dit Paedagogisch Woordenboek zich buiten den strijd houden, die in onzen tijd de onderwijswereld in heftige beroering brengt, toch zal het niet ongepast geacht worden, dat wij ons gevoelen zeggen over de paedagogische beteekenis, welke het veldwinnen van het ideaal der hoofdelooze school voor ons onderwijs hebben moet. In de eerste plaats zij dan erkend, dat opvoeden en onderwijzen eene werkzaamheid is, die eene groote mate van zelfstandigheid vereischt. Vele dingen kunnen „op bestelling" worden verricht, maar het werk van den onderwijzer eischt eigen inzicht en zelfstandige toepassing. Ware het dus mogelijk, overal kleine scholen te stichten, waaraan één enkel onderwijzer al het noodige werk kon verrichten, dan zou men het ideaal van de zelfstandigheid der onderwijzers zoo dicht mogelijk kunnen naderen. Intusschen zou men ook in dat geval op eene zeer groote moeilijkheid stuiten: het aantal alleszins bekwame onderwijzers zou niet groot genoeg wezen. Men mag toch niet vergeten, dat de boven geëischte zelfstandigheid alleen dan eene deugd is, indien zij wordt aangetroffen in een persoon, die ten volle bevoegd is, zijne leerlingen in verstandelijk en zedelijk opzicht te leiden; hoe meer aan die bevoegdheid ontbreekt, hoe grooter kwaad zijne zelfstandigheid zal zijn. Het is daarom maar goed, dat die kleine scholen onder leiding van éénen onderwijzer tot de uitzonderingen behooren. Zoodra echter verschillende leerkrachten aan éene school werkzaam zijn, wordt het noodig, dat ieder hunner een deel van zijne zelfstandigheid afstaat ter wille eener vruchtbare samenwerking, want al ware het mogelijk, dat ieder onderwijzer geregeld met zijne klasse meeging, zoodat de school in werkelijkheid zou gesplitst zijn in zoovele afzonderlijke scholen, als er klassen zijn, dan nog blijven er maatregelen van algemeene orde noodzakelijk, en dat te meer, naarmate de school grooter is. De gewenschte eenheid zou men dan door schoolvergaderingen willen verkrijgen, maar wij hebben reeds het bezwaar geopperd, dat er geene macht zou zijn, om de naleving van de getroffen afspraken te verzekeren. Nu zou het natuurlijk kunnen voorkomen, dat het onderwijzend personeel van eene bepaalde school zoo gelukkig was samengesteld, dat zulk eene contrôle onnoodig was, maar het is niemand euvel te duiden, dat hij aan de mogelijkheid van zulk een toestand, anders dan bij wijze van uitzondering, niet gelooft. Indien dus ooit zulk eene regeling ten onzent werd ingevoerd, dan zou die invoering waarschijnlijk gepaard gaan met, of spoedig gevolgd worden door eene belangrijke inkrimping van het recht der school tegenover de autoriteiten. Het terrein, waarop het onderwijzend personeel zich vrij zou kunnen bewegen, zou zeker binnen enge grenzen worden beperkt. Het werkelijke hoofd der school zou buiten de school resi-

deeren en waarschijnlijk op een der bureau's van het gemeentehuis of van het schooltoezicht zijn zetel hebben. Of de onderwijzers, die naar „zelfstandigheid" streven, daarmede gebaat zouden zijn, mag betwijfeld worden, maar niet twijfelachtig lijkt het ons, dat het onderwijs en de jeugd er geen heil bij zouden vinden.

Schreven wij over dit onderwerp in een strijdschrift, dan zouden wij er nog heel wat bij te voegen hebben; hier echter was het ons alleen om het uitspreken van een beginsel te doen, waarom allerlei opmerkingen, op den huidigen strijd der partijen van toepassing, achterwege zijn gehouden. Vandaar, dat wij over de taak van het hoofd der school en over de beste wijze, om die taak naar behooren te vervullen, evenmin hebben gehandeld, als over zijne verhouding tot zijne mede-onderwijzers, de ouders der schoolgaande kinderen en de schoolautoriteiten. Ook over de vraag of aan het hoofd der school eene vaste klasse moet worden gegeven, bewaren wij hier het stilzwijgen. Al deze vragen zijn door den strijd onzer dagen zoo verwrongen en verdraaid geworden, dat ze bijna niet meer theoretisch zijn te bespreken. Men leze daartoe liever de verschillende strijdschriften van links en rechts.

Huislijke opvoeding. Opvoeding is geen wetenschappelijk bedrijf. Toch is het wel eene zaak van kennen, meer echter nog van kunnen en het allermeest van willen. Wie van meening is, dat de opvoeding in de eerste plaats eischt eene welgevestigde en goed beredeneerde overtuiging omtrent het doel der opvoeding, benevens eene scherp bepaalde kennis van de middelen, welke tot dat doel kunnen geleiden, hij zal van oordeel zijn, dat niemand zonder voorafgaande algemeen philosophische en speciaal paedagogische studie zich aan die taak mag begeven. Er zijn er, die eene zoodanige meening zijn toegedaan en op grond daarvan tot eisch stellen, dat de kinderen zoo spoedig mogelijk aan de ouders ontnomen en aan de zorg van goed geschoolde opvoeders zullen worden opgedragen. Men beroept zich daarbij op Plato, die in zijn *Republiek* zulk een toestand als den meest wenschelijken heeft voorgesteld. Ook op Fichte, die in zijne *Reden an die deutsche Nation* zulk eene algemeene opvoeding van staatswege heeft geëischt. Wat het beroep op Plato betreft, kan worden opgemerkt, dat diens opvoedings-systeem een onderdeel uitmaakt van geheel zijn politiek stelsel, waaruit niet dat enkele onderdeel kan genomen worden, als men niet het geheele stelsel aanvaardt, en wat Fichte aangaat, bij zijn voorstel mag men niet uit het oog verliezen, dat het alleen als eene noodzakelijkheid werd aangeprezen in de benarde tijdsomstandigheden, waarin men in de eerste jaren der 19e eeuw in Duitschland verkeerde. Het was Fichte te doen, om eene sterke generatie in de toekomst te verkrijgen, aan welke dan de opvoeding der kinderen weer op gewone wijze zou kunnen worden toevertrouwd. De staatsopvoeding was bij hem geen ideaal, maar een redmiddel; geen absoluut goed, maar een noodzakelijk kwaad [1]).

[1]) Zie: „Eene paedagogische Utopie" in *Oud en Nieuw*, 5e jaarg.

Is het aantal van hen, die de staatsopvoeding in hare consequente toepassing voorstaan, niet groot, toch treft men zoo nu en dan meeningen aan, die een eind weg die richting uitgaan. Men hoort dikwijls laag afgeven op de geschiktheid van de meeste ouders, om hunnen kinderen eene rationeele opvoeding te geven, welk oordeel dan gewoonlijk als motief dient, om te eischen, dat de kinderen zoo vroeg mogelijk naar school behooren te worden gezonden en er zoo lang mogelijk moeten worden gelaten, òf wel om de vroegtijdige keuze van een gouverneur of eene gouvernante te verdedigen, die dan belast zal worden met de taak, die de ouders niet in staat zijn te vervullen: de opvoeding hunner kinderen. Al deze meeningen steunen blijkbaar op het beginsel, dat de opvoeding een afzonderlijk vak van wetenschap of kunst is, dat men zonder bepaalde voorbereiding evenmin kan beoefenen, als bijv. het vak van geneesheer of schoenmaker. Tegenover deze meening stellen wij de onze, uitgedrukt in den aanvang van dit artikel: Opvoeden is geen wetenschappelijk bedrijf; wel is het eene zaak van k e n n e n, meer echter nog van k u n n e n, doch het allermeest van w i l l e n.

Het k e n n e n vordert in de eerste plaats kennismaking met hetgeen door bevoegden over dit onderwerp gedacht en geschreven is. In alle levenstijdperken, maar vooral in het eerste is eene doelmatige lichaamsverzorging voorwaarde voor verder geestelijk — zoowel als lichamelijk — gedijen. De hygiène van het kind is daarom een onderwerp, dat, vooral voor jonge moeders van het hoogste gewicht is. Nauwlettende overweging van de vele voortreffelijke voorschriften in de bekende boeken van Dr. Allebé en Prof. Nijhoff gegeven, kan dan ook aan jonge moeders en aan haar, die het worden zullen, niet genoeg worden aanbevolen. Gelukkig is het verder, dat voor minder ontwikkelden en voor haar, die niet in de gelegenheid zijn, zooveel aandacht te wijden aan wat toch al hare aandacht waard is, kleine meer populaire geschriftjes verschenen zijn, die hetzelfde doel beoogen. Wie ook door die lectuur niet bereikt worden, vinden, althans in de groote steden, de gelegenheid geopend, om door deskundige geneesheeren op eenvoudige wijze te hooren uiteenzetten wat als onmisbare eisch bij de lichamelijke verzorging van jonge kinderen moet worden beschouwd. Alle pogingen, om deze gelegenheden te vermenigvuldigen en alzoo gezonde begrippen te verspreiden op een gebied, waar nog zooveel onkunde en bijgeloof heerschen, moeten — ook uit een opvoedkundig oogpunt — van harte worden toegejuicht. Of het aan te bevelen zou zijn — zooals men wel eens heeft voorgesteld — om de hygiène van het jonge kind als vak van onderwijs op meisjesscholen in te voeren, achten wij aan billijken twijfel onderhevig. Wij vreezen namelijk, dat deze maatregel geen doel zou treffen, daar die kennis dan zou worden aangebracht op een leeftijd, waarop de leerlingen er niet het gewicht van inzien. Kennis, die te vroeg komt, heeft weinig waarde. Zij wordt of met onverschilligheid of misschien zelfs met tegenzin opgenomen; waar dat niet het geval is, maakt zij de bezitsters van een onbruikbaren schat licht eigenwijs en het tweevoudig gevaar lijkt ons niet denkbeeldig, dat

die kennis zal zijn verdwenen, eer zij kan worden toegepast of dat zij zal vastgroeien tot eene onbegrepen leer, bij uitstek geschikt, om er zich zelve en anderen mee te plagen, maar geheel ongeschikt, om het goede gevolg te hebben, dat van haar verwacht mocht worden.

Het kind eischt echter meer dan bloot lichamelijke verzorging. De verstandelijke en zedelijke leiding, die de lichamelijke opvoeding vergezellen en op haar volgen moet, heeft in tegenstelling met deze, tot eigenaardig kenmerk, dat zij veel minder aan vaste en onomstootelijke wetten gebonden is dan de eerste. Het verschil onder de menschen is ten aanzien van den geest veel grooter dan ten aanzien van het lichaam. Van daar, dat het voor de geestelijke opvoeding zooveel moeilijker is, bepaalde voorschriften te geven. Vóór de schooljaren is het leeren van het kind meest spelen en wat nu van de ouders — en bovenal van de moeders — mag verlangd worden, dat is, dat zij de middelen kennen en weten te gebruiken, om de kinderen aangenaam en nuttig bezig te houden. Hoe meer daarbij de opvoeder op den achtergrond treedt, om den kinderen de grootste mogelijke vrijheid te laten, hoe beter het zal zijn. Om deze taak naar behooren te vervullen, is zekere mate van kennis onmisbaar. Gelukkig zijn er tal van bronnen, waaruit deze kan geput worden. De litteratuur-opgave onder ons artikel over *Bewaarscholen* kan hier met vrucht geraadpleegd worden. Leopold's *Opvoeding in huis en school* bevat ook tal van behartigingswaardige wenken, evenals mej. Kooistra's *Zedelijke opvoeding*. Hieronder zullen nog een paar titels opgegeven worden. Bij al die lectuur dient men echter in het oog te houden, dat zij alleen dienen kan, om aanleiding tot nadenken te geven. Een wetboek, waarin men vaste regels zou kunnen vinden, om in de talllooze gevallen te voorzien, die zich bij de opvoeding van kinderen kunnen voordoen, bestaat niet en kan niet bestaan.

Worden de kinderen ouder, dan zal de opvoeding langzamerhand met meer opzettelijk onderwijs gepaard moeten gaan. Dat onderwijs aan het huisgezin op te dragen zal in de meeste gevallen een onmogelijke eisch zijn, wat ook maar gelukkig is, daar het huisgezin toch nooit het gemis aan schoolleven kan vergoeden. Er komt een tijd, waarin het kind duidelijk de behoefte openbaart aan intenser leven, dan het in den schoot van het gezin vinden kan. Toch zou het wenschelijk zijn, dat de overgang minder plotseling geschiedde, dan nu veelal het geval is. Waar de ouders zich veel met de kinderen kunnen bezig houden, is het te betreuren, dat zij, door de kinderen dadelijk twee keer per dag naar school te zenden, het vertrouwelijk verkeer tusschen moeder en kind op eens zoo sterk afbreken. Het verdient daarom ernstige overweging, gedurende het eerste jaar de kinderen alleen in de morgenuren naar school te zenden, een maatregel, die natuurlijk alleen daar doel zou treffen, waar in werkelijkheid de namiddaguren door de moeder besteed worden, om het gezellig verkeer van vroegere jaren voort te zetten. Waar dat geschiedt, zal niet slechts het kind, maar in niet mindere mate de moeder de zegeningen er van ondervinden.

Om het kind voor het schoolleven voor te bereiden en om het gedurende de schooljaren nog steeds eenige leiding te kunnen geven, is het noodig, dat de moeder eenige kennis bezit niet alleen van de vakken van lager onderwijs, maar ook van de methode, volgens welke die leerstof op de school wordt onderwezen. Het moet eene streelende voldoening voor de moeder zijn als haar kind de moeite en bezwaren, die het op school ondervindt, aan haar komt toevertrouwen in het stellig vooruitzicht, dat zij ook hier helpend en leidend kan optreden. De opmerking ligt echter voor de hand, dat alleen van eene kleine minderheid onder de ouders de hier bedoelde hulp en voorlichting mag gevraagd worden. Toch heeft de herinnering aan dezen eisch hare waarde, omdat zoovelen, die aan al deze voorwaarden zouden kunnen voldoen, dien heerlijken plicht niettemin onvervuld laten.

Met de laatste opmerking zijn wij aangeland aan de tweede stelling, die wij hierboven uitspraken: de opvoeding is een zaak van kunnen. Ook hier worden wij er aan herinnerd, dat eene zekere mate van maatschappelijken welstand noodig is, om deze taak te kunnen volbrengen. Waar de beide ouders in die mate den strijd om het bestaan moeten medestrijden, dat zij in de onmogelijkheid zijn, veel aandacht aan hunne kinderen te schenken, daar mag het toegejuicht worden, dat anderen de zorg voor de kinderen voor een goed deel overnemen. Crèches en bewaarscholen vinden in die omstandigheid haar recht van bestaan; uitbreiding en verbetering van die inrichtingen is dan ook hier te lande een zeer dringende sociaal-paedagogische eisch. Toch stemt het reeds dankbaar, als men het in eenvoudige werkmansgezinnen aantreft, dat vader en moeder een goed deel van den vrijen Zondag besteden, om wat in de dagen der week noodzakelijkerwijze tegenover hunne kinderen moest verzuimd worden, met gretigheid in te halen. Dubbel jammer is het daarom, dat zoovele ouders, wier welstand hun geene beletselen in den weg legt, zoovele maatschappelijke plichten op zich laden, dat hunne kinderen aan oplettende zorg hunnerzijds te kort komen. Wie eene „vergadering” verzuimt, om met zijne kinderen te spelen, doet meestal een goed werk. Beperking in op zich zelf nuttige en zelfs winstgevende bezigheden kan dikwijls met het oog op de huislijke opvoeding der kinderen dure plicht der ouders zijn.

Er is nog eene andere omstandigheid, die aan het kunnen der ouders groote moeilijkheden in den weg legt. Vaak komt het voor, dat het eene kind eene zorgvuldige en doelmatige opvoeding ontvangt, terwijl een ander kind van hetzelfde gezin door de ouders niet in het rechte spoor te houden of te brengen is. Van sommige kinderen is de opvoeding zeer moeilijk. De oorzaak van die meerdere moeilijkheid kan gelegen zijn zoowel in een verstandelijk als in een zedelijk defect; in beide gevallen zijn bijzondere maatregelen noodzakelijk. Soms blijkt het voldoende, het kind onder de deskundige leiding te stellen van een kostschoolhouder, of uit te besteden in een gezin, waarin de man zoowel als de vrouw rijke ervaring op dit gebied hebben opgedaan. Bepaalde inrichtingen voor de opvoeding van achterlijke kinderen

telt ons land er nog slechts weinig, hoewel de behoefte er aan zich telkens dringend doet gevoelen. Hier ligt nog een ruim veld van werkzaamheid open, dat op deskundige bearbeiding wacht.

Bepalen wij ons echter tot normale kinderen, die gelukkigerwijze toch nog altijd de overgroote meerderheid vormen, dan moeten we een enkel woord zeggen over wat wij de eerste en voornaamste voorwaarde voor het welslagen der huislijke opvoeding genoemd hebben: het willen der ouders. Van geene andere werkzaamheid geldt het zoo sterk als van deze: het kunnen volgt uit het willen. Inderdaad, de opvoeding is voor het grootste gedeelte eene zaak van zedelijke inspanning. Het eischt in den opvoeder een vergeten, een achteruitzetten althans van eigen wenschen, begeerten en belangen. Alleen wie voor zijn kind leeft, kan het opvoeden. Hij zal dan wel fouten maken en verzuimen begaan, maar dit is op zich zelf niet zoo erg, indien maar de gelegenheid, die fouten en verzuimen te herstellen, — eene gelegenheid, die nooit ontbreekt — ijverig wordt aangegrepen. Elke dwaling kan worden goedgemaakt, maar gebrek aan ernst, aan belangstelling, aan liefde is door niets ter wereld aan te vullen.

Ernst, belangstelling en liefde — en ook van deze is de liefde de meeste! Hierin schuilt het geheim van den zegen en de kracht der huislijke opvoeding. 't Is heel wel mogelijk, dat gediplomeerde opvoeders meer verstand zullen hebben en dus minder misslagen zullen begaan, dan de ouders, in doorsnee genomen. 't Kan zelfs toegegeven worden, dat verschillende grootere en kleinere ondeugden in het gezin niet zoo goed bestreden worden, als wel mogelijk zou zijn — maar de zedelijke waarde van een mensch is niet afhankelijk van het aantal deugden, dat hij bezit, noch van het aantal ondeugden, dat hij mist. De liefde is het meest en als het kind, volwassen geworden, de wereld intreedt met eene levendige en diepe herinnering aan eene groote en onuitputtelijke ouderliefde, dan heeft het een schat ontvangen, waarmee het nog vele anderen gelukkig kan maken. Leven leert men slechts door mee te leven met anderen en wel zoo innig en zoo nauw, dat men in elkanders gedachten eene ruime plaats inneemt. Het komt gelukkig voor, dat zulk eene verhouding ook tusschen pleegouders en pleegkinderen wordt aangetroffen, maar niet anders dan eene uitzondering kan het zijn, indien zij ook in eene groote instelling, in een weeshuis bijv., gevonden wordt. Het streven naar gezinsverpleging voor weezen en achtergelaten kinderen is bijna zonder voorbehoud toe te juichen. Een fraai gebouw met luchtige zalen en grooten tuin is wel bevorderlijk voor de gezondheid van de 200 of 300 weezen, die er goede verzorging vinden; o, zeker, maar wie zich indenken kan in de leegte en het gevoel van eenzaamheid, die zulk eene modelinrichting in het ontvangbare kinderhart moet achterlaten, die zal aan een eenvoudig, maar hartelijk arbeidersgezin, dat een of twee kinderen tot zich wil nemen, verre de voorkeur geven.

Litteratuur: Behalve de in den tekst genoemde boeken raadplege

men: C. V. Stoy, *Hauspaedagogik* 1855. Karl Oppel, *Het boek der ouders* 1899. F. Nicolay, *Slecht opgevoede kinderen.* Mme Julie Fertiault *La science de la jeune mère* 1878. J. Versluys, *Wenken over Opvoeding* 1878.

Huiswerk. Al drukt het woord niet met volkomen scherpte het begrip uit, dat er mee wordt aangeduid, zoo is toch de beteekenis er van voor allen, die ook maar eenigszins met het schoolleven bekend zijn, volmaakt duidelijk. Elk onderwijzer, die huiswerk opgeeft, spreekt hiermede als zijn oordeel uit, dat de leertijd op de school niet voldoende is, om de stof te behandelen, die voor den leerling noodig geacht wordt. Nu kan men in alle onderwijs tweeërlei onderscheiden: het aanbieden en het verwerken of toepassen der leerstof. Het eerste is onvoorwaardelijk de plicht der school en de taak der onderwijzers. In theorie zal waarschijnlijk geen der zake kundige dien plicht ontkennen; toch wordt er in de practijk tegen dien regel vaak gezondigd. Op de lagere school zal het wel niet veel voorkomen, maar op scholen voor voortgezet onderwijs, middelbare scholen en gymnasia des te meer, dat aan de leerlingen wordt opgedragen, de „volgende les" vooraf thuis uit het leerboek te bestudeeren. Blijkbaar is in dat geval de onderwijzer van meening, dat zijn mondeling onderricht gemakkelijker en beter zal aanslaan, als de stof aan zijne leerlingen reeds eenigermate bekend is. Daar kan in sommige gevallen iets voor te zeggen zijn, indien namelijk de stof zeer eenvoudig is en het leerboek die op bevattelijke wijze voordraagt. Zoo kan het bijv. in eene aardrijkskundige les voorkomen, dat het leerboek eene eerste schets geeft van het land, dat aan de beurt van behandeling is, zoodat de leerlingen, met behulp van een bij het leerboek passenden atlas, den naam en de ligging van steden, rivieren enz. zich vooraf in het geheugen kunnen prenten. Toch mag niet vergeten worden, dat de leerlingen reeds vrij ver gevorderd moeten zijn, om aldus zelfstandig te studeeren. *Viva vox docet*, zeiden de oude schoolmeesters: de levende stem is de beste onderwijzer. Inderdaad, als de leerlingen, zonder den dwang, dien de school van zelve oplegt, te huis, blootgesteld aan allerlei afleiding, met het zwijgende boek vóór zich, eenige nieuwe leerstof zich moeten eigen maken, dan is er hoogere en meerdere aandacht-concentratie noodig, dan waarover de doorsneeleerling kan beschikken. Nog veel erger wordt de zaak, als de leerlingen thuis rekenkundige vraagstukken moeten oplossen van een type, dat op de school nog niet behandeld is, of eene stijloefening moeten maken, waarvoor hun de noodige gegevens ontbreken. Dan wordt het al heel spoedig een in den blinde rondtasten — wat geen studeeren is — tenzij hulpvaardige ouders, broeders of zusters den jongen student kunnen bijspringen. Wie dat in het eigen gezin heeft bijgewoond, zal die verlegging van de schooltaak onbepaald moeten afkeuren en tot regel zonder uitzondering stellen, dat alle aanbieding van nieuwe leerstof tot de taak der school behoort. De onderwijzer, die zijne leerlingen kent, weet waar en in hoeverre hij moet te hulp

komen; hij kan het pad effenen, door de moeilijkheden een voor een te leeren overwinnen; door op te wekken en aan te sporen en zoodoende de arbeidskracht der leerlingen op het hoogste te spannen. De dwang op school en de vrijheid thuis, dat is eene billijke verdeeling.

Op het aanbieden der leerstof volgt het verwerken of de toepassing, en het is eene vraag, die vaak is opgeworpen, of hier het huiswerk geen nuttige diensten kan bewijzen. Op den voorgrond sta, dat het huiswerk bij lange na niet voor de geheele toepassing kan zorgen. Ook op de school moet gelegenheid en zelfs ruime gelegenheid geschonken worden, het geleerde, zoowel schriftelijk als mondeling, te verwerken. Waar aan één onderwijzer de leiding van meer dan ééne klasse is toevertrouwd, wordt aan dien eisch, in den regel meer dan wenschelijk is, uit nooddwang voldaan, maar het heeft wel eens den schijn, of daar, waar elke onderwijzer slechts ééne klasse heeft, het als tijdvermorsing wordt beschouwd, de geheele klasse rustig aan het maken van eenig schriftelijk werk te zetten. Toch is dit inderdaad eene verwerpelijke dwaling. Als de klasse aan schriftelijk werk bezig is, kan de onderwijzer niet rusten. Een kort oogenblik moge dat het geval zijn — en die korstondige rust is niet te laken — maar al heel spoedig blijkt het, dat nu eens de een, dan weer de ander hulp van den onderwijzer van noode heeft. De kinderen moeten leeren, zelfstandig te werken en nu moge dat, waar het niet anders doenlijk is, geschieden door ze maar aan het werk te zetten en hun alle hulp te onthouden, het is en blijft toch eene gebrekkige methode, om iemand zwemmen te leeren, door hem in het water te werpen. In de zwemschool wordt die methode dan ook niet gevolgd en waar het maar eenigszins mogelijk is, moest de gewone school dat ook niet doen. Wel is het einddoel de zelfstandigheid van den leerling, maar wie het einddoel vooropzet, kiest een moeilijken weg, waarop bereiking van het gewenschte resultaat dikwijls onzeker is.

De school zorgt dus voor toepassing van het geleerde. Kan zij dat in voldoende mate? Vele onderwijzers geven metterdaad op die vraag een ontkennend antwoord. Zij achten het noodig, dat een gedeelte van die taak naar het huisgezin wordt overgebracht. Nu zou men de vraag kunnen stellen, of het dan niet beter ware, den schooltijd te verlengen met het bepaalde doel, meer gelegenheid tot toepassing der behandelde leerstof te vinden. Daartegen wordt gewoonlijk aangevoerd, dat niet verlenging, maar verkorting van den schooltijd moet nagestreefd worden, doch die bedenking heeft weinig waarde, aangezien men dan toch door het opgeven van huiswerk den leertijd verlengt en het toch duidelijk is, dat de hygiënische bezwaren van den langen schooldag alleen den langen leertijd gelden. Het huiswerk wordt dan ook gewoonlijk op andere gronden verdedigd. Het is goed, zoo zegt men, dat de leerlingen er aan wennen, geheel zelfstandig zeker werk te maken, dat niet boven hunne krachten gaat, ook waar alle gelegenheid ontbreekt, den onderwijzer om hulp te vragen. Daar kan men weer tegen te gemoet voeren, dat de huislijke omstandigheden zeer

uiteen loopen en dat het lang niet zeker is, dat de leerlingen thuis niet nog meer geholpen worden, dan op school zou geschieden. Dat veroorzaakt eene groote ongelijkheid, die althans tot onmiddellijk gevolg mag hebben, dat de vorderingen der leerlingen nooit beoordeeld mogen worden naar wat zij thuis verrichten. Er is echter een argument ten gunste van het huiswerk, dat wij niet genoemd hebben, dat ook gewoonlijk niet genoemd wordt en dat nochtans het meeste gewicht in de schaal legt. *De meeste ouders vragen om huiswerk voor hunne kinderen*, omdat zij zonder dat geene kans zien, ze te huis gezet bezig te houden. Dien wensch verneemt men weinig of niet van ouders uit den arbeidenden stand, omdat die de diensten hunner kinderen in het huisgezin te zeer noodig hebben, maar wel van die ouders, welke over voldoende hulp thuis kunnen beschikken en nu gaarne willen, dat de kinderen van schoolwege ook thuis worden aan het werk gezet. De *ouders* houden het huiswerk in stand. Menigmaal kan men dan ook klachten vernemen over die scholen, waar weinig of geen huiswerk wordt opgegeven. De onderwijzers weten over het algemeen wel, dat wat de kinderen aan schoolwerk in huis verrichten, weinig of niet tot hunne vorderingen bijdraagt.

Uit het aangevoerde behoeft nog niet te volgen, dat alle huiswerk onvoorwaardelijk behoort te worden afgekeurd. Voor de hoogere klassen der lagere school en bij het voortgezet onderwijs is wel eene verstandige keus te doen van werkzaamheden, die te huis kunnen worden verricht; alleen behoort de onderwijzer te zorgen, dat niet meer dan een minimum worde opgegeven, zoodanig gekozen en bepaald, dat ook de zwakste leerlingen het gemakkelijk kunnen afmaken. Bovendien achten wij het wenschelijk, dat er — zoo niet altijd, dan toch dikwijls — vrijheid gegeven worde in het volbrengen van die taak. Vele leerlingen zullen met meer genoegen arbeiden aan wat zij ook wel zouden mogen nalaten, dan aan wat stellig voorgeschreven wordt. Handelde men op die manier, dan zou men de ouders, die zelf aan hunne kinderen gepaste leiding kunnen en willen geven, geen moeilijkheden in den vorm van huiswerk in den weg leggen, terwijl voor de anderen het huiswerk eene welkome aanvulling zou zijn van hunne eigene opvoedende werkzaamheid.

Al het voorafgaande geldt in steeds mindere mate, als de kinderen ouder worden. Zoo kan het verdedigd worden, dat op middelbare en daarmede gelijk te stellen scholen eenig meerder werk thuis wordt meegegeven, al blijft ook hier de opmerking van kracht, dat de beste school het minste huiswerk zal vorderen.

Van de onderwijzers der lagere school kan men veelal de klacht vernemen, dat het huiswerk met zoo weinig zorg wordt gemaakt, dat met name het schrift der leerlingen op school zooveel beter is dan thuis. De klacht is niet ongegrond, maar dikwijls ligt toch de schuld aan den onderwijzer en niet aan het kind. Schriftelijk huiswerk mag niet worden opgegeven, vóórdat de leerlingen zoover gevorderd zijn, dat zij behoorlijk kunnen schrijven, met welke opmerking al het schriftelijk huiswerk voor de drie of vier eerste leerjaren veroordeeld

is. Is echter de onderwijzer van de doelmatigheid en de uitvoerbaarheid van het opgegeven huiswerk overtuigd, dan heeft hij het recht en den plicht, stellig te eischen, dat het met de uiterste nauwgezetheid worde gemaakt. Zoo kan het gebeuren, dat het recht om huiswerk in te leveren, voor bepaalden tijd wordt ingetrokken voor die leerlingen, welke er niet voldoende zorg aan besteden. Al wat voor de school gedaan wordt moet goed worden gedaan. Zelfs aan het uiterlijk der schrijfboeken moet veel aandacht worden besteed. Zoo kan het huiswerk iets goeds doen, hoewel ons laatste woord blijft, dat die onderwijzer het hoogst staat, die zijn doel zonder het gedwongen huiswerk zijner leerlingen weet te bereiken.

I.

Individualiteit beteekent oorspronkelijk de eigenaardige gesteldheid van het *individuüm*, van hetgeen eene ondeelbare eenheid uitmaakt. Deze oorspronkelijke beteekenis wordt nog aangetroffen bij Cicero, die het Grieksche woord *atoom* door *individuüm* vertaalt. Zij handhaaft zich tot ver in de middeleeuwen. Doch daarnevens komt hetzelfde woord ook weldra voor in den zin van: *datgene wat eenig is in zijne soort*, eene beteekenis die eerst sedert Leibnitz in het algemeen wijsgeerig taalgebruik overgaat. Met deze laatste opvatting hebben we hier vooral te maken.

We willen in het kort 1⁰ de beteekenis van de individualiteit schetsen en 2⁰ nagaan, in hoeverre de opvoeding met de individualiteit heeft te rekenen.

1⁰ *De beteekenis der individualiteit* bestaat in het eigenaardige, dat den enkelen mensch kenmerkt, zooals hij zich lichamelijk, zoowel als geestelijk, onderscheidt van zijne medemenschen. Lichamelijk vertoont het kind reeds allerlei gegevens in lichaamsbouw, organischen aanleg, zintuigelijke vatbaarheid, meerder of minder lichamelijke kracht en gezondheid, grooter of geringer prikkelbaarheid van zenuwstelsel en taaiheid van spieren, die het onderscheiden, niet alleen van andere kinderen van denzelfden leeftijd, stand en levenskring, maar zelfs van broeders en zusters uit hetzelfde gezin. En daaraan gaat weldra gepaard, bij toenemende ontwikkeling, een even groot, zoo niet nog grooter onderscheid in geestelijke begaafdheid, in neigingen en hebbelijkheden, in vertoon van erfelijke eigenschappen in deze of die bepaalde richting, kortom in alles, wat onder het begrip *aanleg* te brengen valt. (Men vergelijke dit artikel). Toch omvat de individualiteit nog veel meer. Immers het individuëele ontvangt bovendien den stempel

van de geheele omgeving, waarin de mensch opgroeit, van het milieu, waarin hij zich van zijne geboorte af ziet geplaatst. Het gezin, waartoe hij behoort, de stand en het beroep zijner ouders, de levenskring der naaste bloedverwanten en vrienden, de stad of het dorp zijner inwoning, de provincie, het land, op welks bodem zijn wiegje stond, het volk, de maatschappij, waarvan hij deel uitmaakt, de taal, die hij zijne moedertaal noemt, dit alles stempelt mede zijne individualiteit, die hem tot iets absoluut bijzonders maakt; tot een wezen, eenig in zijne soort, dat zijne wedergade te vergeefs zoekt. Niet minder dan de *plaats*, die het individu als levenssfeer is aangewezen, komt de *tijd*, de periode, in aanmerking, die als gewichtige medefactor zijne eigenaardigheid stempelt. Waren we in Midden-Afrika of Voor-Indië geboren, we zouden geheel andere eigenheden vertoonen dan nu we West-Europeanen, Nederlanders zijn; doch eveneens zijn we, zooals we zijn, en niet anders, doordat we kinderen zijn van de 19e of 20ste eeuw, en niet geboren zijn en geleefd hebben in langvervlogen tijden, vóór den aanvang onzer jaartelling, in de middeleeuwen, of vóór de revolutie. Zooals ik ben, kind van mijn tijd, van mijne natie, lid van de mij omringende maatschappij, burger mijner gemeente, deze of die religie toegedaan of niet, opgenomen in dezen of dien bepaalden stand of levenskring, hebbende zulke ouders en zulk een voorgeslacht, zoon der bergen of van het vlakke land, aan de zee wonende of groot geworden in steppen of woestijn, in koude, gematigde of heete zone, zoo ben ik een ongeëvenaard wezen, een enkeling, geen copie van wie ter wereld anders, en op wien ook weer nimmer of nooit eene copie zal volgen.

Zooals van zelf spreekt, kan men den mensch ook uit een ander gezichtspunt beschouwen, namelijk niet als *individu*, doch als *type* zijner soort. Dan treedt natuurlijk al datgene op den voorgrond, wat hem gelijksoortig maakt aan anderen; het algemeene, dat hij met alle anderen deelt, het niet-individuëele dus. En niet altijd heeft men voor dat individuëele evenveel aandacht gehad. Soms genoot het individuëele zooveel belangstelling, dat het algemeene, het typische nagenoeg geheel op den achtergrond kwam; dan weer werd dat algemeene juist zoo belangrijk geoordeeld, dat het individuëele er schier bij vergeten werd. Dit hing steeds samen met het wijsgeerig of godsdienstig inzicht, dat in een of ander tijdperk overheerschend was. We achten dit belangrijk genoeg, vooral ook wegens de opvoedkundige gevolgtrekkingen, die er uit voortvloeien, om er nader op in te gaan.

In de oudheid gaat de mensch op in het geheel van den *staat*. Dit geldt niet alleen van Egypte of Babylon, maar ook van Griekenland en Rome. Ook Plato kent geen hooger ideaal dan de staat en het individu ontleent uitsluitend zijne beteekenis aan zijne betrekking van deel tot het staatsgeheel van de Polis. Daarom is de opvoeding in Griekenland staatsopvoeding. Wel verbreedt en verruimt zich in Rome de polis tot universeelen wereldstaat, doch die wereldstaat eischt dan ook alles voor zich op. Hooger gezag dan het staatsgezag kent en erkent de Romeinsche burger niet en de erkentenis dier absolute afhankelijkheid vindt hare uitdrukking in de offerande, die hij plengt

voor de beeltenis van den Caesar. Eerst met het Christendom wordt het bewustzijn geboren van de absolute waardij der individualiteit: éene menschenziel wordt meer waard geacht dan de geheele wereld en zoo botsen dan staatsalmacht en individualiteit tegen elkander aan, als twee beginselen, die zich voorloopig niet laten verzoenen. Sinds Constantijn evenwel neemt het Christendom de vormen van het staatsgezag over en gaat er in den loop der Middeleeuwen hoe langer hoe meer in op. Wel is er in de mystiek en in de philosophie, deze laatste onder den invloed van Arabische cultuur, een onderstroom, die het individuëele leven eenigermate eene bedding bereidt; doch de hoofdstroom, waarin zich het Middeleeuwsche leven openbaart, doet als zoodanig te kort aan de beteekenis der individualiteit. Daar waar thans nog de geest der middeleeuwen heerscht, is de opvoeding dan ook gericht niet op de behoeften van het individu, maar op de belangen en levensvoorwaarden van het geheel; het is eene opvoeding tot vermeerdering van den bloei der universeele Kerk, voor het bewustzijn saamvallende met de idee van een Godsrijk op aarde.

Renaissance en Hervorming brachten eene nieuwe wending ten gunste van het individu. Een Giordano Bruno geeft aan de beteekenis der individualiteit grooter diepte. De individuëele mensch wordt namelijk sedert hem *mikrokosmos*, eene wereld in het klein. Alle gaven en krachten in de groote wereld des heelals, in den *makrokosmos*, worden in den individuëelen mensch op geheel eenige wijze gekend, ervaren en genoten. De mensch der Renaissance wil het gansche leven in zijn rijksten omvang individuëel in zich opnemen, voor zoover dit maar mogelijk is; hij wil het in zich uitleven. Hij wil dit doen met de harmonie, die het antieke leven kenmerkte, doch zijnde zich bewust, eene eigen wereld in zijn binnenste om te dragen, *mikrokosmos* te zijn. Hij leeft niet als uitmakende onderdeel van een staatsgeheel, maar strevende, om volkomen zich zelf te zijn, zich als individuëele persoonlijkheid volkomen te openbaren. Terecht ziet Nietzsche, de moderne apostel van het individualisme, zijne idealen en helden in de groote mannen der Renaissance, in Caesar Borghia en zijnsgelijken.

Ook de Hervorming is een krachtig pleidooi geweest voor de waardij en de rechten van het individu, doch zij onderscheidt zich daarin van de Renaissance, dat voor haar dit leven der zichtbaarheid niet het hoogste terrein is, waarop de mensch zich zal uitleven; doch dat zij integendeel haar ideaal stelt in de wereld der onzichtbare dingen, in een geestelijk Godsrijk, waarin individu en gemeenschap tot hoogere eenheid harmonisch versmelten.

Ook in onze dagen gaan beide beginselen scherp en onverzoend tegen elkander in. Velen zien geen oplossing van de tegenstrijdige belangen onzer zoo samengestelde moderne maatschappij, dan in de herleving van een krachtig staatsgezag op socialistischen of communistischen grondslag, waaraan het individu zich onvoorwaardelijk zal overgeven en voor welks handhaving het zich zonder voorbehoud zal beschikbaar stellen, waarin het dus met prijsgeving van al zijne eigenheden zal hebben op te gaan. Maar daar tegenover worden in kunst,

litteratuur en wijsbegeerte toch ook weer krachtige stemmen gehoord, die opkomen voor de rechten en eischen van het individuëele in den mensch, voor al datgene, wat zijne eigenheid uitmaakt en welks aanwezigheid zich nu eenmaal niet laat verloochenen.

Dit leidt ons als van zelf tot de beantwoording der vraag, in hoeverre de opvoeding met de individualiteit heeft te rekenen.

2º De beteekenis der individualiteit voor de opvoeding stelt ons voor een dilemma, waaraan niet te ontkomen valt, namelijk voor dit: hebben wij als opvoeders de individualiteit des kinds te erkennen en te eeren als kostelijke gave, als iets, dat den mensch eigenlijk tot mensch maakt en waarmee we dus niet alleen hebben te rekenen, maar dat wij volkomen tot zijn recht moeten laten komen, en waarop karakter en persoonlijkheid alleen kunnen opgebouwd worden; of wel, is het plicht ten dienste van bruikbaarheid in de maatschappij, van aanpassing aan de belangen van gemeenschap en staat, de individualiteit te onderdrukken en te smoren? — Indien de kwestie aldus gesteld wordt, en we meenen het recht te hebben, ze aldus te stellen, dan zal ieder opvoeder zeker wel het eerste kiezen boven het laatste. Willen we het kind tot *menschwording* leiden in den hoogsten zin des woords, dan zal, zooals wel van zelf spreekt, alle africhting ten behoeve van welk staatkundig of maatschappelijk ideaal dan ook, onherroepelijk uitgesloten dienen te worden. Trouwens, wie zullen in staat en maatschappij bruikbare menschen zijn, dezulken, die de rol van werktuig verrichten, of wel zij, die zich zelf weten te zijn, die een eigen innerlijk geestelijk leven bezitten, een karaktervol handelen vertoonen, die met bewustheid en trouw zich aan eene roeping wijden, hetzij die nederig of aanzienlijk zij? Aan willooze, karakterlooze machines heeft de gemeenschap al zeer weinig; mannen en vrouwen, die karakter en beginselen hebben, kunnen op elk terrein van den grootsten dienst zijn. Bovendien, de individuën zijn er niet om de gemeenschap, doch de gemeenschap is er ter wille van de individuën. Alle staats- en maatschappij-vergoding doet te kort aan de heiligste rechten en belangen van den individuëelen mensch! — Doch indien we deze waarheid erkennen, dan hebben we er ook ten volle mede te rekenen. En willen we er ernst mede maken, dan valt er op ons tegenwoordig opvoedings- en onderwijsstelsel nog heel wat critiek uit te oefenen.

Vooreerst dient de kring van kinderen, die te zamen onderwezen en opgevoed worden, niet al te groot te zijn. Zij dienen te zijn van dezelfde ontwikkeling, van ongeveer gelijken leeftijd niet alleen, maar ook de gezinnen, waaruit ze afkomstig zijn, dienen hetzelfde maatschappelijk milieu, en niet minder dezelfde godsdienstige richting te vertegenwoordigen. Het huisgezin, de huislijke omgeving, heeft reeds een eind weegs opgevoed, vóór de schoolopvoeding aanvangt en deze laatste moet bij de werkzaamheid van het huisgezin zooveel mogelijk aansluiten, zal zij niet van meet af aan heel wat individuëels ignoreeren en afbreken, al geschiedt zulks misschien volstrekt niet met

opzet. Hieruit vloeit noodzakelijk voort, dat de school zoo dicht mogelijk bij het gezin met zijne godsdienstige en maatschappelijke eigenaardigheden kome te staan, dat de school de school der ouders zij.

Voorts zal de individualiteit al zeer weinig tot haar recht komen in groote scholen met honderden leerlingen en talrijke, dicht bevolkte klassen. Wel is het klassikaal onderwijs eerder bevorderlijk, dan ongunstig voor de verdere ontplooiing der individualiteit tot persoonlijkheid en karakter. Immers onderstelt die eene toenemende bewustwording van eigen leven door aanraking en inwerking van hetgeen een levenskring daarbuiten te ervaren geeft. Doch de klasse mag niet zoo groot zijn, dat de leerlingen in plaats van individu tot nommer worden en de onderwijzer de gelegenheid en den tijd mist, om zich in de individuëele neigingen en eigenheden der leerlingen in te leven, om hen te leeren verstaan en lief te hebben. Daarom zij er bij alle eenheid in leergang en leerplan, toch de noodige vrijheid tot individuëele toepassing. Het gaat nu eenmaal niet, om met allen hetzelfde doel te bereiken, allen even „knap” te maken. Hoe verder de opvoeding voortschrijdt op haar weg, hoe krachtiger individuëele talenten, sympathieën en antipathieën zich zullen vertoonen, en hoe minder het aangaat, de ontwikkeling van allen af te ronden en te besnoeien naar een afgepast model, naar een zelfde patroon.

En toch geschiedt zulks nog al te vaak. Terecht wordt menigmaal de klacht vernomen, dat ons onderwijsstelsel eene nivelleerende uitwerking heeft, en eigenlijk, zijns ondanks, het meest geschikt is voor de middelmatigen, maar noch aan de zwakken, noch aan de talentvollen recht doet wedervaren. — „Originale werden wir geboren, und als Copieën sterben wir.” Dit woord van Lichtenberg bevat eene nog altijd niet overbodige waarschuwing.

Onze talrijke examens, zelfs voor de betrekkelijk zeer jeugdigen van jaren, werken dit euvel der nivelleering maar al te zeer in de hand. Men eischt op een bepaald moment eene zekere quantiteit van weten en dat beslist over de geschiktheid voor de deelneming aan verder voortgezet onderwijs. Het valt licht in te zien, hoe uitteraard gebrekkig dat criterium is, en hoe weinig gelegenheid er bestaat, dat de individualiteit voldoende zal uitkomen. Het verdient dan ook toejuiching, dat in dit opzicht naar betere toestanden gestreefd wordt. Hoe minder examenjacht, hoe minder tijd er zoek gebracht zal worden aan het menigmaal zoo ziellooze repeteeren, dat voor de individualiteit zoo doodend is. „Klaarmakerij” voor examens is een van de ergste vijanden eener gezonde opvoeding. Wie zal er ons geheel van verlossen? Hij, die dat tot stand brengt, verdient zeker meer dan eene eervolle vermelding in de geschiedenis van ons onderwijs!

Een ander euvel, dat de individualiteit helpt onderdrukken en dooden, en dat met het reeds vermelde samenhangt, is de omstandigheid, dat zij, die als onderwijzers en opvoeders hebben op te treden, veelal eene opleiding hebben genoten, die onder gelijke invloeden heeft plaats gehad. Ook die opleiding is dikwijls maar al te nivelleerend geweest, doodend voor de rechte ontplooiing en bevrijding der persoon-

lijkheid. We willen niet meer doen dan hierop wijzen en zijn ons daarbij bewust, dat de opleiding van onderwijzers zeer moeilijk op te lossen problemen onderstelt. Immers de onderwijzer, die, van de individualiteit des kinds uitgaande, dat kind zal hebben op te voeden, moet zelf den ontwikkelingsgang van individu tot karaktervolle persoonlijkheid hebben doorgemaakt. Het kind moet weten, wat het aan hem heeft; het vage, het afgebleekte algemeene trekt een kind niet aan, ook niet in zijn onderwijzer. En toch moet dezelfde onderwijzer ook weer een universeel man zijn, niets menschelijks moet hem vreemd wezen; anders overziet hij de eigenheden van het kind niet ten volle en weet hij niet in elke leerstof den zoo noodigen belangwekkenden kant te vinden, die in staat is, de individuëele belangstelling gaande te maken en in gang te houden. Hij moet een oog hebben voor het groote, zoowel als voor het kleine, zonder ongenaakbaar of kinderachtig te worden. Doch we hebben het vraagstuk der opleiding hier niet op te lossen; we meenden echter, het in dit verband niet onaangeroerd te mogen laten.

Utrecht. W. JANSEN.

Litteratuur: Lezenswaardig, hoewel eenzijdig aan de school van Herbart herinnerende, is het artikel *Individualiteit* in REIN's Encyclopaedisches *Handbuch der Paedagogik.*

Voorts in RUDOLF EUCKEN, *Die Grundbegriffe der Gegenwart.* Leipzig, 1893, het hoofdstuk, getiteld: *Individualität-Geschichte-Socialismus.*

Intellectualisme. Gelijk de meeste woorden, die den uitgang *isme* vertoonen, heeft ook dit woord eene ongunstige beteekenis. Men duidt er eene verkeerde richting, een misbruik door aan, hier een misbruik in de waardeering van het *intellect*, het verstand, die op zich zelf voor den mensch zoo schoone, onmisbare gave. Intellectualist is hij, die aan het intellect eene plaats, eene beteekenis, eene waarde toekent, waarop dat intellect geen aanspraak heeft. Laat ons trachten te overwegen, waarin die onjuiste schatting, dat onjuiste gebruik van het intellect bestaat.

Het intellect, het verstand des menschen, omvat alles wat tot zijn abstracte denken behoort. Het brengt eenheid in de veelheid der gewaarwordingen en voorstellingen. Het voltrekt zijne werkzaamheid in het proces van het oordeel, waarvan begripsvorming het resultaat is. De kern van het denken bestaat dus in het oordeelen, dat is in het stellen eener betrekking tusschen twee voorstellingen en dit stellen van betrekkingen (das beziehende Denken) dient dan hoofdzakelijk tot vorming, zuivering en afronding van begrippen. Het groote onmisbare middel, het instrument, waarmede het denken geschiedt, is de taal. Er moge een denken zijn buiten de woordentaal om, doch zeker is het een gebrekkig, onvolmaakt denken. Voor den normalen mensch hebben de woorden zich in die mate met de voorstellingen en begrippen vereenzelvigd, dat zij er niet meer van te scheiden te zijn. De asso-

ciaties tusschen woordklank en voorstelling of begrip zijn wellicht krachtiger dan alle andere.

De mensch. naar de oorspronkelijke beteekenis des woords: „de denkende", denkt, om zoo te zeggen, altijd en immer, wanneer hij ten volle bij zijn bewustzijn is. Alles wat in zijne ziel omgaat, alle voorstellingen, gedachtebeelden en begrippen niet alleen, maar ook alle aandoeningen en gevoelens, alle strevingen, begeerten en wilsuitingen, waarvan hij zich bewust wordt, nemen op 't oogenblik, dat zij bewust worden, den denkvorm des oordeels aan.

Dientengevolge geeft de taal een beeld van den geheelen bewusten zielstoestand des menschen in zijn vollen omvang. Door middel van de taal bouwt hij niet alleen het systeem op van zijn abstracte denken, het stelsel van zijn weten en kennen, maar zij is evenzeer, en zelfs in de eerste plaats, het medium tot uiting en afbeelding van zijn gevoelen, verbeelden en willen. Inderdaad is er dus alle reden om het intellect vooral niet te laag te schatten of te miskennen in zijne waarde. Het verstand is het groote, onschatbare middel van wereld- en zelfkennis in haar ruimsten omvang. In den bewusten denkvorm des oordeels geven wij ons rekenschap van alle onze veelsoortige ervaringen, van al de indrukken, die van uit de buitenwereld ons toestroomen, zoowel als van alles wat ons gemoed in beweging brengt, van alle gevoel, van alle neiging, van alle streven, begeeren en willen, van alle idealen van schoonheid, waarheid en goedheid. En de taal, het zinnelijke kleed van ons denken, is het groote, bij uitstek geschikte middel van verstandhouding met onze medemenschen. Eerst in de gedachte komt de wereld onzer zinnelijke aanschouwingen, maar ook de wereld van ons gemoed, van onze idealen, van ons zedelijk en godsdienstig wezen, tot rust en helderheid, neemt ons heele geestelijk leven een voor ons zelf bevredigenden, welbewusten vorm aan.

Evenwel, hoe hoog wij het intellect ook behooren te schatten, wij mogen niet blind zijn voor het gevaar van eenzijdige overschatting.

In de eerste plaats brengt de innige verwantschap, die er bestaat, tusschen de gedachte en den plastischen, zinnelijken taalvorm, waarin zij zich kleedt, het niet te miskennen gevaar mede, dat die taalvorm, dat uiterlijk kleed, vereenzelvigd wordt met de gedachte, waarvan zij het zinnelijk omhulsel is. In dat geval meent hij, die de woordvormen hanteeren kan, ook in het bezit der gedachten te zijn en in de plaats van het bruischend leven der gedachten, treedt dan een lichtzinnig en oppervlakkig spelen met woorden.

Op het gebied der poëzie en der litteraire kunst treedt dan het handig gebruik van gemeenplaatsen, van geijkte beeldspraak en conventioneele taalklanken in de plaats van het levende dichterwoord, dat uiting geeft aan hetgeen men zelf aanschouwd, ervaren en uitgebeeld heeft. Men dicht dan en schrijft, zonder dat men iets oorspronkelijks te zeggen heeft. De kunst is dan geen echte kunst meer; zij is voorgewend, en bestaat hoogstens in een nazeggen, navoelen, nadoen, van datgene, wat bij oorspronkelijker geesten spontane levensuiting was.

Maar ook op het terrein der wetenschap vertoont zich hetzelfde verschijnsel. De middeleeuwsche scholastiek daalde in hare nadagen, in het tijdperk van haar verval, af tot een beuzelachtig spel met woorden en termen, waaraan een eigen levende, bezielende inhoud meer en meer vreemd werd. Zoo kwam de wetenschap buiten het leven te staan, en moest dat leven er wel toe komen, wilde het niet uitgebluscht worden, zich te openbaren in nieuwe gedachten, die gehuld waren in een kleed van nieuwe taalvormen.

Een ander gevaar ligt eigenlijk nog dieper. Immers niet alleen is het eene fout, den taalvorm, waarin de gedachte zich gebeeld heeft, te vereenzelvigen met die gedachte zelve, en er gelijke waarde aan toe te kennen; maar het is evenzeer een overschatten van het intellect, wanneer de *gedachte* vereenzelvigd wordt met de *wezenheid*, waarvan zij het symbool is. Een scherpzinnig man[1]) heeft zeer juist de gedachten vergeleken met de boeken en papieren op het koopmanskantoor. Alle transacties van de handelsfirma, alle posten van debet en credit, alles wat uit- en inkomt, wordt in de boeken gepost en becijferd en de koopman heeft zijne boeken maar op te slaan, om den stand van zijne zaken volledig te kunnen overzien. Maar toch hebben die boeken en becijferingen op zich zelf geen de minste waarde. De *reëele* waarde bevindt zich opgestapeld in het pakhuis, of in het ruim van het koopvaardijschip. Evenzoo is het nu gesteld met alle elementen van het denken. Alle begrippen, oordeelen, redeneeringen en besluiten, alle wetenschappelijke systemen hebben op *zich zelf* geen waarde, maar zij *vertegenwoordigen* de waarde der realiteiten, der wezenheden, waarvan zij de symbolen zijn. Zonder die wezenheden zijn zij niets.

Nu bestaat er evenwel maar al te groot gevaar, toch aan die begrippen, verstandelijke redeneeringen en denksystemen eene absolute reëele waarde toe te kennen en het symbool te vereenzelvigen met de realiteit, die er de wezensgrond, de drager van is. We hebben reeds opgemerkt, dat alle ervaringen, alle gemoedsaandoeningen, alle strevingen en begeerten, alle schoonheidsbesef en zedelijke wilsuiting eerst in het denken tot rust komt. Maar het bekende spreekwoord zegt, dat rust roest. Die rust mag daarom geen absolute, geen blijvende rust zijn. Blijft de geest namelijk *rusten* in de gedachte, dan wordt ten onrechte vermeend, dat de denkvorm de *volledige* werkelijkheid inderdaad bevatten en omvatten zou. En dat is nimmer het geval. De werkelijkheid van het geestelijk leven is altijd oneindig veel wijder en dieper dan de gedachte, die het tracht te omspannen en die er slechts een abstract schema van vertoont. Waar dit beseft wordt, zal de voorloopige rust weldra plaats maken voor hernieuwd ervaren en beleven, en derhalve voor hernieuwd streven om aan de nieuwe levenservaringen in nieuwe denkvormen eene spontane uiting te geven. Het *levende* woord, niet tot abstractie versteend, niet ten onrechte vereenzelvigd met de werkelijkheid die het vertegenwoordigt, wijst steeds

---

[1]) Dr. A. Kuyper in zijn geschrift: „Drie kleine Vossen".

heen naar de volle, slechts bij benadering te formuleeren realiteit zelve, waarvan het de gebrekkige, uitteraard onvolkomen beschrijving is.

Het valt niet moeilijk, uit de geschiedenis van het denken aan te toonen, dat de fout, waarvan wij hier gewagen, menigmaal begaan is, en dat zij steeds hare bedenkelijke gevolgen heeft gehad. Het was overschatting van het intellect, toen de Grieksche philosophie beweerde, dat het rechte inzicht in den aard van het goede voldoende was, om den mensch in staat stellen, nu ook werkelijk het goede te *doen*, inderdaad goed te *zijn*. Deze fout herhaalde zich in de verlichtingsperiode der achttiende eeuw. Ook toen werd schier alles verwacht van beschaving en volksverlichting. De verhelderde denkvorm werd in staat geacht om het geheele leven van den mensch tot een hooger niveau op te heffen. Alle zonden en misstanden in de maatschappij werden aan domheid en onwetendheid toegeschreven. Waren die laatste maar opgeruimd, dan zou alles wel goed komen. Ditzelfde optimisme, dat alles van een beter bewerktuigd intellect verwacht, is in onze dagen ook nog wel aan het woord. Toch vertoonen zich daarnevens de voorteekenen van beter inzicht. Men is over 't algemeen zoo optimistisch niet meer gestemd. Trouwens, de werkelijkheid heeft maar al te zeer met die schoone theorieën gespot. Men verwacht niet alles meer van de intellectueele vorming en erkent de eischen van het gemoed, meer dan een halve eeuw geleden.

Erkennen we de aangeduide fouten en de noodlottige gevolgen, die zij na zich sleepen, dan zullen we ook in deze onze taak als opvoeders door die erkentenis laten bepalen. Geen kennis worde aangebracht, die niet op aanschouwing berust; geen verbalisme aangekweekt, dat met woorden leert spelen en aan woorden en abstracte denkvormen eene waardij leert toekennen, die alleen toekomt aan de levende realiteit. Dat zou kennis zijn, die naar het woord van den Apostel „opgeblazen maakt". Het normbesef van waarheid, schoonheid en goedheid moet in den leerling wakker gemaakt worden en de geheele opvoeding moet dienstbaar gemaakt worden aan de openbaring van zijne persoonlijkheid, aan de vorming van zijn wil en karakter. Geen godsdienstige of wetenschappelijke dogma's op zich zelf kunnen aan de maatschappij heil aanbrengen; maar karaktervolle menschen, wier gemoed ontvankelijk is voor het hoogere, het diepere, ja voor het allerhoogste. Reeds Kant heeft het uitgesproken, dat hij naast den majestueuzen sterrenhemel boven ons, niets hoogers en heerlijkers kende, dan een volmaakt goeden wil in ons!

Wanneer wij het intellectualisme veroordeelen en bestrijden, dan verachten we waarlijk niet het intellect. Het intellect kunnen we niet genoeg op prijs stellen; het stempelt ons tot redelijke wezens, het openbaart den adel van ons mensch-zijn. Doch wie het intellect *overschat*, doet aan datzelfde mensch-zijn te kort en verbreekt de harmonie van ons geestelijk bestaan. Alle weten, dat alleen vorm is en geen inhoud heeft, alle abstractie, losgerukt van de levende werkelijkheid, en die haar doel in zich zelve zou hebben, en niet de vorming en volmaking van persoonlijkheid en karakter, hebben we als intellectualis-

tisch te oordeelen en te veroordeelen. De schoolopvoeding zal niet bij machte zijn, maatschappelijke misstanden op te ruimen en sociale hervormingen tot stand te brengen, doch zij kan veel goeds voorbereiden en er den weg toe banen.

Moge zij daarin niet blijven beneden de grens van hetgeen mogelijk en practisch uitvoerbaar is!

Utrecht. W. Jansen.

J.

Jacotot (Joseph) (1770—1840). Als een der meest typische vertegenwoordigers van de door de achttiend'-eeuwsche wijsbegeerte doortrokken paedagogiek verdient Jacotot hier eene korte bespreking. In 1770 te Dijon geboren en aldaar opgevoed, blonk hij spoedig door zijne veelomvattende kennis en de gemakkelijkheid, waarmede hij zich die eigen maakte, boven anderen uit. Op 19-jarigen leeftijd werd hij leeraar in de klassieke talen, promoveerde kort daarna in de rechten, gaf vervolgens colleges in de logica en de wiskunde, terwijl hij als kapitein der artillerie den veldtocht van 1792—1793 medemaakte. Wegens zijne politieke gevoelens was hij gedurende de restauratie genoodzaakt, Frankrijk te verlaten, waarom hij naar België uitweek en in 1818 aangesteld werd als professor in de Fransche taal en letterkunde aan de hoogeschool te Leuven. Daar had hij echter met groote moeilijkheden te kampen. Drie vierden van zijn gehoor verstond geen Fransch en hij sprak geen Nederlandsch. Dat bracht hem tot nadenken over de vraag, op welke wijze het gemakkelijkst eene vreemde taal zou zijn aan te leeren. Toevallig kreeg hij eene Nederlandsche vertaling van Fénélons *Télémaque* in handen en dat boek bracht hem op de gedachte, zijne leerlingen het Fransch te doen verstaan, door hun zoowel het oorspronkelijk werk van Fénélon als de vertaling in handen te geven en hen door vergelijking van beide teksten de vreemde taal aan te leeren. Bij enkelen zijner leerlingen had deze methode spoedig het gewenschte gevolg en toen meende hij de eenige ware methode voor de aanleering van alle vreemde talen te hebben gevonden. Hamilton, een Amerikaansch koopman, had ongeveer ter zelfder tijd eene dergelijke methode uitgevonden; alleen liet deze de vertaling regel voor regel onder den oorspronkelijken tekst zetten. Hoewel het uit niets blijkt, dat Jacotot door dat voorbeeld op de gedachte van zijne vinding kwam, zoo is het toch niet onmogelijk, dat hij het werk van den Amerikaan, die gedurende korten tijd in Duitschland grooten opgang maakte, heeft leeren kennen. Hoe het zij, Jacotot gaf weldra zijn *Enseignement universel* uit, waarin hij de reeds genoemde leerwijze op alle taalstudie van toepassing verklaarde. Een verklarenden

lesmeester achtte hij geheel onnoodig, ja hij hield het er voor, dat de onderwijzer volstrekt niet de taal behoefde te kennen, die hij aan anderen onderwees. Alleen overhooren was zijne taak. De geheele leerwijze was op geheugenwerk gegrond. De leerling moest namelijk beginnen, den vreemden tekst woordelijk uit het hoofd te leeren, waarbij hij ondertusschen zorg dragen moest, uit de naast hem liggende vertaling de beteekenis van het geleerde zin voor zin te verstaan. Dat hij de afzonderlijke woorden niet begreep, kwam er volstrekt niet op aan. Nadat de 6 eerste boeken van de *Télémaque*, — die in vrij dichten druk te zamen 93 bladzijden beslaan — zoodanig waren gememoriseerd, dat de leerling elken willekeurigen volzin daaruit onmiddellijk in de Nederlandsche vertaling kon weergeven, werd wederom bij het begin begonnen en de overeenkomst en het verschil tusschen de beide talen opgemerkt. Zoo moest de spraakkunst uit de taal geleerd worden. De eerste volzinnen uit de *Télémaque* luiden bijv. aldus: Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse. Dans sa douleur, elle se trouvait malheureuse d'être immortelle. Sa grotte ne résonnait plus de son chant: les nymphes qui la servaient n'osaient lui parler. Nu werd de aandacht gevestigd op de werkwoordelijke vormen: *pouvait*, *trouvait*, *résonnait* en *servaient*. Door vergelijking met den Nederlandschen tekst moest de leerling dan opmerken, dat de uitgang *ait* of *aient* den verleden tijd aangeeft. Vervolgens werd den studeerende eene zeer beknopte spraakkunst der vreemde taal in handen gegeven, die weer woordelijk uit het hoofd moest geleerd worden en waarbij de toelichtende voorbeelden uit het boek moesten worden opgezocht. Zoo was het mogelijk, verzekerde Jacotot, in zeer korten tijd, 4 à 6 maanden, eene vreemde taal zoodanig aan te leeren, dat men niet alleen ieder boek er in kon lezen, maar ook in die taal zich wist uit te drukken. De uitvinder deed veel van zijne nieuwe leerwijze spreken, niet alleen, wijl hij op goede resultaten van zijn werk wijzen kon, maar ook wijl hij bij uitstek de kunst van reclame verstond. Tot aanleering van het Latijn begon hij met de *Epitome historiae sacrae*, dat een overzicht van de gewijde geschiedenis bevatte, aanvangende met de woorden: *Deus creavit coelum et terram intra sex dies:* God schiep den hemel en de aarde in zes dagen.

Jacotot's werkzaamheid trok spoedig de aandacht der Nederlandsche regeering en toen over zijne methode door een regeerings-afgevaardigde een gunstig rapport was uitgebracht, werd Jacotot tot directeur eener militaire school te Leuven benoemd. Ondertusschen verhieven zich ook stemmen tegen de doelmatigheid van het — zooals men in onze taal zeide — *alomvattend onderricht*. Het bleek, hoewel Jacotot dit nimmer toegaf, dat zijne methode voor oudere leerlingen met veel volhardingsvermogen en aanleg tot de studie wel voldoende resultaten gaf, maar geheel onbruikbaar was voor jongere leerlingen. Intusschen ging de uitvinder verder, door zijne leerwijze niet alleen op de studie der talen, maar op alle studie van toepassing te verklaren. Ook de wiskunde, de aardrijkskunde, de geschiedenis, ja zelfs de muziek moesten op dezelfde manier onderwezen worden. Toen de gebeurtenissen in

1830 hem, den tegenstander der in België overwinnende geestelijkheid, het leven in dat land bemoeilijkten, trok hij weer naar zijn vaderland terug, waar hij zich eerst te Valenciennes en later te Parijs vestigde, steeds voortgaande, zijne denkbeelden bij geschrifte te verspreiden, tot hij in 1840 overleed. Zijne beide zoons zetten 's vaders werk voort door de periodieke uitgave van een *Journal de l'émancipation intellectuelle*, maar zonder blijvend gevolg: de alomvattende leerwijze is slechts een voorbijgaand verschijnsel geweest in de geschiedenis der paedagogiek.

Wij hebben Jacotot een prediker der achttiend'eeuwsche wijsbegeerte op het terrein der opvoedkunde genoemd en dat deze omschrijving juist is, blijkt overal uit zijne geschriften. De voornaamste stelling, waarvan hij uitging, was toch de verstandelijke gelijkheid van alle menschen. Tous les hommes ont l'égale intelligence, zei hij Helvetius na. Het verschil — want dat te loochenen was zelfs een doctrinair als Jacotot onmogelijk — moet uitsluitend worden toegeschreven aan 's menschen wil. Dat ook deze wil een product is van allerlei omstandigheden kwam blijkbaar in hem niet op. Wat men genie noemt, zei hij, is niets anders dan eene groote geschiktheid tot geduld. Iedereen kan alles leeren, als hij slechts geduld heeft en zijne aandacht bepaalt bij wat hij leert, m. a. w. als hij slechts *wil*. *Alles is in alles* was een tweede geliefkoosde stelregel van hem. Leer één boek, zoo zei hij, en breng alles in verband daarmede. Een kwartieruurs overdenking van hetgeen gij gelezen hebt is beter dan verscheidene maanden lezens. Die het Fransch kennen, kennen ook het Grieksch en het Latijn. De talen dienen om de gedachten en gevoelens der volken uit te drukken; doch een volk heeft geen gedachten en gevoelens, die het van een ander volk onderscheiden; derhalve zijn alle talen gelijk. Dat in deze grondregels iets goeds en iets waar schuilt, behoeft niet ontkend te worden, al ziet men licht in, dat Jacotot's opvatting van het taalverschil door de taalgeleerden van onzen tijd niet meer gedeeld wordt. Het is toch volstrekt onwaar, dat de woorden in de verschillende talen slechts verschillende namen zouden zijn van dezelfde zaak. Hoevele woorden zijn er niet in eene bepaalde taal, die in eene andere geen equivalent hebben. Het Fransche *piété* is niet in het Nederlandsch te vertalen, evenmin als ons *deftig* in het Fransch. Het vooropgezette geloof echter aan de gelijkheid der menschen en de gelijkheid der volken beletten Jacotot, die waarheid te zien.

Het drijven op één allesbeheerschend beginsel voert in elke kunst tot kwakzalverij en zoo is het niet te verwonderen, dat ook Jacotot dit woord naar het hoofd werd geworpen. Inderdaad, hij miskende de verscheidenheid onder de menschen, zoowel als onder de wetenschappen en gaf voor alle kwalen hetzelfde geneesmiddel. Zoo wilde hij ook de moedertaal doen onderwijzen door aan het kind, dat nog geen letter kende, een boek in handen te geven, waaruit het dan eenige zinsneden uit het hoofd moest leeren opzeggen. Dan moest het verder de gedrukte woorden aandachtig beschouwen en bijv. opmerken, dat er telkens hetzelfde letterteeken stond, als het denzelfden klank uitsprak.

Het verwondert ons niet, dat ook deze methode schipbreuk heeft geleden, al erkennen wij er een goed beginsel in. Tegenover de spelmethode van zijne dagen wees hij de klankmethode aan, al waren er andere en meer practische mannen noodig, om zijne omfloerste beginselen duidelijk in te zien en toe te passen. De normaalwoordenmethode, door Vogel het eerst in Duitschland bekend gemaakt, mag eene uitwerking van Jacotot's beginselen genoemd worden. In de studie der vreemde talen mogen de ook onder ons bekende brieven van Toussaint-Langenscheidt zich eveneens op hem beroepen. Ook in de dwalingen van een groot verstand is waarheid te vinden. Welke eene vruchtdragende gedachte heeft Jacotot bijv. niet uitgesproken in zijn woord: Men moet de planten niet uit Linnaeus bestudeeren, maar Linnaeus met de planten vergelijken. Vergeten mogen we al de zonderlingheden en overdrijvingen, waarin Jacotot vervallen is, indien we slechts niet ophouden, de onmiskenbare waarheden, die hij in verduisterden vorm ons bracht, steeds beter toe te passen en vruchtbaar te maken voor ons onderwijs.

Jezuïeten in hun betrekking tot onderwijs en opvoeding. — *De H. Ignatius en het onderwijs.* De toekomstige stichter der Societeit van Jezus, Ignatius van Loyola, bij het beleg van Pampeluna gewond, had met Gods genade besloten, het harnas te verwisselen voor het geestelijk kleed en zich geheel aan het heil der zielen te wijden. Zijn opvoeding was niet slechter of beter geweest dan die, welke de ridders tegen het einde der XVe eeuw algemeen genoten. Ignatius begreep, dat zijn naastenliefde aan het heil der menschheid meer bevorderlijk zou wezen, indien zij gepaard ging met een degelijke wetenschappelijke vorming. Hij begaf zich derhalve naar Barcelona, en, op de schoolbanken gezeten te midden van knapen, begon hij Latijn te leeren. Hij was toen 33 jaren oud. Twee jaar (in 1526 en 1527) volgde hij aan de universiteiten van Avilla en Salamanca de colleges in de wijsbegeerte, en in 1528 telde de universiteit van Parijs hem onder haar leerlingen. Gedurende achttien maanden wijdde hij zich daarna in het *collège de Montaign* aan de studie der schoone letteren en gedurende drie en een half jaar in het *collège Sainte Barbe* aan de studie der wijsbegeerte. In 1534 behaalde hij den doctorstitel. Tot het jaar 1535 studeerde hij nog onder de leiding der Paters Dominicanen theologie.

De ondervinding, gedurende elf jaren aan de beste universiteiten opgedaan, was wel geschikt om Ignatius tot een uitnemend paedagoog te vormen. En toen hij zijn eerste volgelingen rondom zich verzameld had, den H. Franc. Xaverius (professor aan de Parijsche universiteit), Laynez en Salmeron, beroemde theologen, zou hij met behulp hunner omvangrijke kennis ongetwijfeld een onderwijs-methode hebben kunnen ontwerpen, die aan het doel der door hem gestichte Societeit wonderwel zou beantwoorden. Toch wachtte hij zich hiervoor, daar hij terecht begreep, dat een methode welke voor meerdere landen van kracht moest wezen, de vrucht behoorde te zijn van nog rijper ervaring en langduriger nadenken.

Ten jare 1540 begon de H. Ignatius de *Constitutiones* te schrijven, die nog steeds als de grondregelen der Jezuïeten gelden. Deze *Constitutiones* (goedgekeurd door de Pausen Julius III, Paulus IV, Pius IV en Gregorius XIII) zijn vervat in tien boeken, en daaruit blijkt op meer dan een plaats, dat een algemeen reglement voor de op te richten Jezuïeten-scholen van den aanvang af in Ignatius' plan heeft gelegen. Het vierde boek is geheel gewijd aan het onderwijs- en opvoedingssysteem der Societeit, en vormde den grondslag waarop later de *Ratio Studiorum* werd gebouwd. In niet minder dan zeventien hoofdstukken handelt het vierde boek over de weldoeners in tijdelijke aangelegenheden der colleges, de toelating en het onderhoud der scholieren, den leermeester, hulpmiddelen bij de studie, afdeelingen der klassen, godsdienstonderwijs, beëindiging van den leercursus, bestuur van colleges en universiteiten, universitaire faculteiten en dezer indeeling, boeken bij het onderwijs te gebruiken, graden die zouden verleend worden, voorschriften over het zedelijk gedrag der leerlingen en de samenstelling van het personeel aan de hoogescholen.

Tot de door den H. Ignatius vastgestelde regels (welke naderhand in de *Ratio Studiorum* werden gelascht) behooren ook de volgende:

„In gewone omstandigheden moeten drie leeraren worden aangesteld om de drie verschillende klassen der grammatica te doceeren, een vierde voor de humaniora, een vijfde voor de rhetorica. In beide laatstgenoemde klassen moeten de Grieksche en Hebreeuwsche en, zoo mogelijk, andere talen onderwezen worden. Er zullen dus steeds vijf klassen zijn. Mochten sommige harer zooveel werk vorderen, dat één leeraar het niet krijgt afgedaan, dan moet hem een hulponderwijzer worden toegewezen. En in geval een klasse zóóveel leerlingen telt, dat één leermeester zich onmogelijk met ieder hunner afzonderlijk kan bezighouden, zou men haar, buiten het aanstellen van tweede onderwijskrachten, kunnen splitsen, en wel zoo, dat men b.v. twee vijfdeklassen, twee vierde-klassen verkreeg. Als leeraren moeten zoo mogelijk uitsluitend leden der Societeit worden aangesteld, ofschoon men hen in geval van noodzakelijkheid ook uit andere kringen mag kiezen.

„Voor hetgeen de beëindiging der humaniora en de studie der talen betreft, kan geen juiste tijd worden vastgesteld, aangezien rekening dient gehouden met het verschil in aanleg, ontwikkeling der leerlingen en meer andere redenen, welke geen nadere tijdsbepaling toelaten dan die, welke de wijsheid van den Rector of andere Overheid voor ieder afzonderlijk geschikt zal oordeelen."

Bij het laatste teekende Ignatius in de *Constitutiones* nog aan: „Men moet nader oordeelen of degenen, die aanleg bezitten en hun studiën beginnen, niet kunnen volstaan met zes maanden in elk der lagere klassen en twee jaren in de laatste te verblijven, teneinde de rhetorica en de talen te studeeren; intusschen is het onmogelijk dienaangaande vaste regels te geven."

Reeds tijdens het leven van den H. Ignatius werden door den Pauselijken Stoel aan de Societeit van Jezus in zake het onderwijs meerdere voorrechten verleend. Zoo stond Paus Julius III haar leden

toe, de graden van baccalaureus, magister, licentiaat en doctor te verleenen aan leerlingen, die op een hunner colleges gestudeerd en het eindexamen met bevredigenden uitslag volbracht hadden. En Paus Paulus III bepaalde: „De Societeit van Jezus heeft de bevoegdheid, in alle streken der wereld colleges, kloosters . . . . . te bouwen of te aanvaarden, en den bisschoppen . . . . . wordt verboden, de oprichting van dergelijke gebouwen te verhinderen."

Toen de H. Ignatius den 31en Juli 1556 stierf, telde de Societeit in Italië, Spanje, Portugal, Duitschland en Frankrijk reeds verscheiden colleges. Ignatius-zelf had te Rome het *Collegium Romanum* (Febr. 1551) en het *Collegium Germanico-Hungaricum* gesticht. De stichtingsbul van het laatstgenoemde („Dum sollicita considerationis indagine perscrutamur") is gedateerd 13 Augustus 1552. Paus Julius III teekende dadelijk voor een flink bedrag tot ondersteuning van „een zoo heilig, vroom en prijzenswaardig werk"; het college van kardinalen handelde desgelijks. De bedoeling van den stichter was, door de opleiding van Duitsche jongelingen tot geestelijken in het hart der Katholieke wereld, een phalanx saam te stellen, welke, in Duitschland teruggekeerd, de leer van Luther, Calvijn en Zwingli zou bekampen. Onder Gregorius XIII bereikte het Duitsch-Hongaarsche college, dat na den dood van Julius III eenigen tijd was opgeheven, zijn hoogsten bloei; deze Paus steunde het geldelijk, gaf het ter uitbreiding gebouwen ten geschenke, (bij de bul „Apostolici muneris" van 1 Maart 1578) en stelde ten behoeve der kweekelingen — destijds ten getale van 100 — een reglement vast, in 32 paragraphen vervat. („Ex Collegio Germanico" 1 April 1584). Ook keizer Ferdinand II begunstigde het en verleende het voorrechten. Tot haar opheffing bestuurde de Societeit van Jezus het college; den 24en November 1824 vertrouwde Paus Leo XII het bestuur opnieuw aan de Paters Jezuïeten toe.

Ratio Studiorum. De door den H. Ignatius ontworpen algemeene regeling van het onderwijs bleef gedurende ongeveer 30 jaren in de Societeit van kracht. Inmiddels echter stelden de Algemeene Vergaderingen der Jezuïeten van 1558, 1565, 1581 en 1594 decreten vast omtrent het visitatierecht van colleges door de provinciale Oversten, het beheer en de bouworde der inrichtingen van onderwijs, de insigniën van het doctoraat, de overname van bisschoppelijke seminaries, verkorte leercursussen, geldelijke aangelegenheden en opheffing van colleges, onderricht in de wijsbegeerte van den H. Thomas v. Aquinen enz. Op de colleges werden meest de regelen gevolgd, welke in 1566 voor het *Collegium Romanum* waren vastgesteld. Verschillende leerroosters, voorschriften en veranderingen werden nog, naar den eisch der omstandigheden, door Provincialen, Rectoren enz. gemaakt.

De Pater-Generaal Aquaviva (den 19en Febr. 1581 benoemd) nam het besluit, om een voor lagere en hoogere onderwijs-inrichtingen der Societeit geldende en nauwkeurig omschreven regeling te ontwerpen. Hij benoemde een commissie van twaalf leden, waarin zitting namen de beste paedagogen, welke toenmaals de Societeit bezat. Nadat dezen het groote werk hadden voorbereid, begon een commissie van zes andere

Paters in 1584 aan het voorloopige ontwerp. Met de zegening van Paus Gregorius XIII zette het zestal zich aan den arbeid, welke in Augustus 1585 gereed kwam. Pater Aquaviva zond het concept-reglement ter beoordeeling aan de professoren van het *Collegium Romanum*. Vervolgens werd het in de onderwijs-inrichtingen der Jezuïeten van verschillende landen aan de practijk getoetst. Pater Aquaviva had aan de provinciale Oversten verzocht, hem hunne aanmerkingen op regels, welke hun minder geschikt mochten voorkomen, toe te zenden. Drie leden van bovengemelde commissie bleven te Rome zitting houden ten einde weder de gegrondheid dezer opmerkingen te onderzoeken. Nadat aldus onder toezicht van den Pater-Generaal de *Ratio Studiorum* was herzien en geamendeerd, werd zij nogmaals drie jaren aan een kritisch onderzoek onderworpen. Ten laatste, toen aan alle op- en aanmerkingen recht wedervaren en het reuzenwerk definitief tot stand gekomen was (1599), zond Pater Aquaviva afschriften naar alle Provinciën der Societeit, met de lastgeving, in haar inrichtingen van onderwijs de *Ratio Studiorum*, vrucht van zooveel arbeid en gebed, voortaan strikt na te leven.

Ziedaar den oorsprong der *Ratio Studiorum*, waaraan o. m. mannen als Bellarminus, Suarez, Pererius en Azor medewerkten. De volledige titel der oorspronkelijke uitgave was: *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu. Superiorum Permissu Neapoli in ejusdem Societatis. Ex Typographia Tarquinii Longi MDXCVIII.* Aan het einde van het boek stond: „Neapoli, apud Tarquinium Longhum, 1599." De eerste Duitsche uitgave droeg aan den voet der titelpagina: „Moguntiae, ex Typographia Balthasari Lippii MDC." Een afzonderlijke uitgave der *Ratio* was, voor zoover zij betrekking had op de gymnasia: *Regvlae stvdiorvm inferiorvm S. J.* „Insvlis, ex officina Petri de Bache, svb Biblis aureis, Anno 1628."

De *Ratio* was vervat in verscheiden paragrafen, handelend over de plichten van de rectoren, studieprefecten, de professoren der hoogere klassen, de professoren van de H. Schrift, het Hebreeuwsch, de theologie, de kerkelijke geschiedenis, het kerkelijk recht, de moraaltheologie, wijsbegeerte, physica, mathesis, de prefecten en professoren der lagere studiën, de scholastieken, de professoren der universiteiten enz. Voor hetgeen het gymnasiaal onderwijs betrof, legde de *Ratio* den studieprefect tot plicht op, den rector in diens bestuur ijverig ter zijde te staan en alle middelen aan te wenden, welke de wetenschappelijke en godsdienstige vorming der jeugd konden bevorderen. Daartoe behoorde gestrenge handhaving der discipline, toezicht op de studieboeken, regeling der vacantietijden, indeeling der klassen in rhetorica, poesis, grammatica en evenzoo in de parallelklassen. De professoren moesten zorgen, dat het eerste halfjaar het klasseboek doorloopen werd, opdat het tweede halfjaar geheel aan repetitie van het geleerde kon gewijd worden. Bij de examens voor het overgaan naar een hoogere klasse was het vervaardigen van twee opstellen in proza verplichtend, en bovendien voor de grammatica en poesis het vervaardigen van een gedicht en, zoo mogelijk, van een Grieksch thema;

de leerlingen moesten soms een deel van hun schriftelijk werk voorlezen en de gemaakte fouten, waarop hun werd gewezen, verbeteren met opgave van de regels, die zij hadden verwaarloosd. Op den uitslag der examens hadden ook invloed de noten der klassen-professoren en de mondelinge antwoorden. Bleek een leerling totaal ongeschikt voor de studie te zijn, dan moest de rector ouders of voogden daarvan in kennis stellen, opdat een verder nutteloos verblijf op het gymnasium voorkomen werd. De leeraren hadden tot plicht, dagelijks de thema's en het andere schriftelijke werk van iederen scholier nauwkeurig na te zien en te verbeteren. Onder hun leiding droegen ook de leerlingen maandelijks klassieke stukken voor, waarbij meerdere klassen uitgenoodigd werden tegenwoordig te zijn. In de rhetoricaklasse moesten als hoofdvakken de rede- en dichtkunst beoefend worden; voor de vorming van den stijl werden voornamelijk Cicero en de klassieke geschiedschrijvers en dichters, voor de studie van het Grieksch Plato, Thucydides, Homerus, Hesiodus, Demosthenes en Pindarus (gecastigeerde uitgaven) gebruikt. In de klasse, welke aan de rhetorica voorafging, werden de zedekundig-wijsgeerige werken van Cicero, verder Caesar en Virgilius en soms redevoeringen van Isokrates, de H. H. Chrysostomus, Basilius, brieven van Plato en Synesius, stukken uit Plutarchus, gedichten van Phocylides, Theognis en geschriften van den H. Gregorius van Nazianze gebezigd tot het verkrijgen van meerdere bedrevenheid in de Grieksche en Latijnsche talen. In de hoogste klasse der grammatica werd de geheele syntaxis herhaald, benevens de *constructio figurata* en de metriek behandeld, brieven van Cicero, elegieën van Ovidius, geschriften van Catullus, Propertius en Virgilius, Aesopus en den H. Chrysostomus. In de middelste klasse der grammatica werd in het bijzonder werk gemaakt van den Latijnschen zin-bouw, de kennis der Grieksche *nomina contracta*, *verba circumflexa*, de vervoeging der werkwoorden enz. De laagste klasse der grammatica eindelijk maakte de leerlingen bekend met de verbuiging der lidwoorden, de vervoeging der werkwoorden, de meer eenvoudige regels der syntaxis, en voor het Grieksch met de *nomina*, het *verbum substantivum* en *barytonum*, terwijl ter vertaling gebruikt werden gemakkelijke stukjes uit Cicero, de fabelen van Phaedrus en de levensbeschrijvingen van Nepos (Men zie verder in dit artikel: *Paedagogische grondstellingen*, blz. 524).

Tot zoover de verdeeling der klassen volgens de oude *Ratio*, in wier verdere détails het hier, om der beknoptheid wille, moeilijk valt af te dalen. Niet zóó slaafs evenwel heeft de Societeit van Jezus aan de ijzeren wet der *Ratio* vastgehouden, dat deze in den loop der eeuwen nimmer veranderen zou. Terecht schreef in 1855 de toenmalige Pater-Generaal (P. Beckx) aan den Oostenrijkschen Minister van Onderwijs, graaf Thun: „Al hetgeen door den waren vooruitgang der wetenschap wordt gevorderd, al wat de tijdsomstandigheden mochten eischen, kan in de *Ratio Studiorum* worden opgenomen, want deze is niet gelijk aan een dood lichaam, maar veeleer aan een levend organisme, dat de kiem tot alle verdere ontwikkeling in zich bevat." De veranderingen,

welke later, na rijp overleg, in de *Ratio* zijn aangebracht, bevestigen inderdaad deze uitspraak. In 1820 b.v. nam de eerste Algemeene Vergadering, welke na het herstel der Jezuïeten-orde gehouden werd (de 20e sedert haar stichting) een besluit, strekkende om op last van den Pater-Generaal een commissie te benoemen, ten einde de *Ratio Studiorum* te herzien. Alvorens tot dit laatste over te gaan, werden de Provinciale Oversten gemachtigd, hunne bemerkingen en de veranderingen, welke hun wenschelijk voorkwamen, naar Rome op te zenden. Op de volgende Algemeene Vergadering, welke gehouden werd in 1829, maakte de wijziging der *Ratio* opnieuw een onderwerp van beraadslaging uit; allen waren het er over eens, dat thans een revisie niet langer mocht worden uitgesteld. Onder het bestuur van den Pater-Generaal J. P. Roothaan (te Amsterdam in 1785 geb.) kwam dan ook de met veel zorg geleide herziening tot stand; in het jaar 1832 werd zij aan de Oversten rondgezonden, begeleid van een schrijven, waarin Pater Roothaan uiteenzette wat tot de revisie aanleiding had gegeven. De voornaamste wijzigingen waren de invoering van het internaat, uittrekking van meer uren op den leerrooster voor de exacte wetenschappen en de levende talen, en vermindering van den leeftijd, welken de scholieren moeten bezitten om op de Jezuïeten-colleges te worden aangenomen. Allen wijzigingen, gelijk men ziet, die pasten in het kader der nieuwe tijden.

„In het hooger onderwijs — aldus Pater Roothaan in zijn rondgaand schrijven — moeten veel wetenschappelijke stellingen, die in vroeger tijd slechts eenige toelichting behoefden, omdat de beginselen waarop zij rustten niet werden aangevochten, thans deugdelijk verklaard en bewezen worden. Een zelfde noodzakelijkheid, voortgekomen uit een algemeene zucht naar kritiek, maakt het noodig, dat in onzen tijd tal van vraagstukken terzijde kunnen gelaten worden, die wel van genoeg belang en aantrekkelijkheid zijn en als zoodanig ook door de scholen van vroeger eeuwen behandeld werden, doch die op heden in actualiteit en waarde voor het practische leven zijn gedaald. Andere wetenschappen hebben zich ontwikkeld en op het terrein van menschelijke kennis een belangrijke en overwegende plaats ingenomen: het zijn de mathesis en de physica. Het was dus zaak, dezen in het nieuwe studieprogram een ruimer aandeel te gunnen. Deze wijziging is overigens op geenerlei wijze met de tradities onzer Societeit in tegenspraak; de mathematische wetenschappen zijn er steeds in eere geweest."

Paedagogische grondstellingen. Het zou een afzonderlijk hoofdstuk vereischen, ook maar een beknopt overzicht te geven van de op zich zelven staande paedagogische geschriften, door Jezuïeten uitgegeven; alleen reeds de werken van de paters P. J. Perpiná, Joh. Bonifacius, Ant. Possevin en Jos. Juvencius, vertaald in de *Bibliothek der Katholischen Pädagogik* (Freiburg 1901) vormen een zwaar boekdeel, dat voor de kennis der Katholieke opvoedkunde met vrucht kan worden geraadpleegd. Hier wordt echter alleen beproefd een schets te ontwerpen van het paedagogisch systeem, gelijk het door de Societeit van Jezus sedert haar ontstaan gevolgd en toegepast werd, overeenkomstig de

Ratio Studiorum, de afzonderlijke voorschriften der elkander opvolgende paters-generaal, de besluiten der algemeene vergaderingen, de leerroosters der gymnasia, lycea en universiteiten en de in verschillende landen verschenen paedagogische handboeken. (In 1625 verscheen de *Paraenesis ad Magistros Scholarum Inferiorum Soc. Jesu, scripta a. P. Francisco Sachino s. J.*, een gymnasiaal-paedagogiek, welke meerdere oplagen beleefde; in 1736 de *Ratio et via recte atque ordine procedendi in litteris humanioribus aetati tenerae tradendis docentium et discentium commodati atque utilitati conscripta a sacerdote quodam e Soc. Jesu* (P. Franz. Kropf), dat tot leiddraad strekte aan de leeraars der Jezuïeten-gymnasia in Duitschland).

Het doel van het onderwijs der Societeit van Jezus is de kern van alle katholieke paedagogiek: voorbereiding tot het leven hiernamaals door de voorbereiding tot een christelijk leven op aarde. Reeds de eerste regel voor den pater Provinciaal in de *Ratio Studiorum* zegt: „Tot de meer bijzondere taak der Societeit behoort het doceeren der wetenschappen, met ons instituut overeenstemmend, opdat de scholieren daardoor tot de kennis geraken van onzen Schepper en Verlosser, en zich beijveren in liefde tot Hem." Aan alle professoren wordt op het hart gedrukt, „dat zij hun leerlingen tot den dienst van en de liefde tot God, mitsgaders tot beoefening van Hem behagelijke deugden moeten bezielen, en hun invloed aanwenden opdat zij in al hun studiën naar dit doel streven." Elders heet het: „de knapen moeten zoo opgevoed worden, dat zij zich met de wetenschappelijke kennissen ook de deugden zoeken eigen te maken, die den Christen waardig zijn." Tot deze deugden behoorden op de eerste plaats vlijt, bescheidenheid, gehoorzaamheid, vroomheid, reinheid van zeden. Geen middel werd onbeproefd gelaten om deze deugden in de harten der leerlingen aan te kweeken. „Dat was", schreef pater M. Reichmann eens in een polemiek tegen den paedagoog Fred. Koldewey, „dat was steeds het program van opvoeding en het laatste doel der Jezuïeten: de eeuwige verheerlijking van Jezus Christus, gegrond op de beginselen: liefde tot hun Schepper en Verlosser, strijd op leven en dood tegen de kwade neigingen des vleesches, aanwending van het menschelijk kennen en kunnen als middelen ter verheerlijking van God. Wien dit doel, deze beginselen verwerpelijk mochten schijnen, hij is geen verstandig, laat staan een christelijk paedagoog." Men heeft den Jezuïeten verweten, dat zij in alles een slaafsche onderworpenheid zouden vorderen. De waarheid is, dat met betrekking tot de gehoorzaamheid der leerlingen (die men op dit punt wel eens verward heeft met de kloosterlijke gehoorzaamheid, welke gevorderd wordt van de jonge, studeerende leden der Societeit) de *Ratio* alleen zegt: „Allen moeten hun leeraren gehoorzamen en de door hen voorgeschreven wijze van studie in de school en tehuis met plichtmatige nauwgezetheid nakomen."

Ook de aankweeking der ouder- en vaderlandsliefde op Jezuïetenscholen hebben vijanden der Societeit verdacht pogen te maken, terwijl juist beide natuurlijke deugden door hen tot de krachtigste elementen eener goede opvoeding gerekend worden. En is het waar, dat het

onderwijs der Paters Jezuïeten geheel van een godsdienstigen geest is doortrokken, men zou echter overdrijven indien men geloofde, dat dit onderwijs slechts ziekelijke dwepers kweekt. De professoren moeten de school met een gebed beginnen en besluiten; eens in de week een vermaningsrede tot hun leerlingen houden; bij geschikte gelegenheid gedurende het onderricht of in gesprekken buiten de school, godvruchtige gevoelens opwekken en voeden. Bovendien behooren zij zorg te dragen, dat hun leerlingen althans maandelijks tot de H. H. Sacramenten naderen, dagelijks de H. Mis bijwonen en hun devotie tot de Moedermaagd en de Heiligen versterken; doch dit alles geschiedt overeenkomstig de leer der Katholieke Kerk, die al haar kinderen tot een vurig godsdienstig leven aanspoort.

In het bijzonder komt het streven der Jezuïeten naar eigen geestelijke volmaaktheid, aan de door hen geleeraarde jeugd ten goede. Woorden wekken, doch voorbeelden trekken — dit spreekwoord zal zelden beter in toepassing worden gebracht dan het geschiedt in de scholen der Jezuïeten. Mannen, die uitmunten door zelfverloochening, naastenliefde, geduld, zachtmoedigheid, kortom in al de deugden, welke zij door een jarenlangen kamp met zich zelven verkregen hebben, moeten wel uitstekende kenners zijn van het menschelijk hart, zijn zwakheden, neigingen en de middelen om het onder de heerschappij te brengen van den wil.

Ook voor de wetenschappelijke vorming der leeraren draagt de Societeit de grootste zorg. Bij de *Ratio Studiorum* sluit aan het werk van pater Jouvency: *De Ratione discendi et docendi.* Op de Algemeene Vergadering, in 1596 gehouden, werd bepaald (decr. X) dat voor de professoren in de verschillende onderwijs-inrichtingen een afzonderlijk leerplan moet ontworpen worden, ten einde hen op de uitoefening van het professoraat degelijk voor te bereiden. Pater Jouvency, destijds professor der rhetorica te Parijs, werd met de samenstelling van dit leerplan belast, hetwelk tot titel kreeg: *Magistris Scholarum Inferiorum s. J. de ratione discendi et docendi ex decreto Congr. Generalis XIV.* Later verschenen nog andere deugdelijke handleidingen (o. a. *Manuel des jeunes professeurs* van pater Guidée). In 1625 gaf pater Fr. Sacchino zijn reeds vermeld werk *Paraenesis ad Magistros Scholarum Inferiorum s. J.* uit; van zijn hand is ook het *Protrepticon ad magistros scholarum inferiorum.* Verder zij genoemd: Fr. Wagner's *Instructio privata seu typus cursus annui pro sex humanioribus classibus in usum magistrorum s. J.* (1735) en pater Kropf's *Ratio et via* etc.

De opleiding harer toekomstige professoren geschiedt in de Societeit van Jezus gemeenlijk aldus: Na een tweejarig noviciaat volgen de scholastieken onder leiding van een pater, in het onderwijs vergrijsd, gedurende twee jaren een herhaling der poesis en rhetorica, welke echter tevens een cursus in de paedagogie kan genoemd worden. Gedurende drie jaren studeeren zij dan wijsbegeerte, mathesis, physica, chemie enz. Zoo zijn zeven jaren van algemeene ontwikkeling voorbij gegaan, alvorens de jonge paters tot een leerstoel geroepen worden. Later volgt dan nog de studie der godgeleerdheid. Welke mannen van we-

tenschap en paedagogische kennis aldus gevormd worden, bewijst de geschiedenis van drie eeuwen.

De geest van armoede, door de Jezuïeten na te leven, is steeds van grooten invloed geweest op hun onderwijs, dat door de totale afwezigheid van persoonlijk winstbejag een hoogere wijding kreeg. Niet uit baatzuchtige doeleinden, slechts uit liefde tot God wijdde de Societeit van Jezus zich aan de opvoeding der jeugd. Ook en met voorliefde aan de opvoeding van de arme jeugd! Bekend toch zijn de armenkonvikten, door de Jezuïeten in vorige eeuwen gesticht, de *domus pauperum*, die naast vele colleges verrezen en waar behoeftige doch talentvolle knapen niet alleen gratis onderwijs maar ook verpleging ontvingen. In 1593 verordende Pater Cl. Aquaviva: „Colleges, wier inkomsten ruim genoeg zijn om twaalf leeraren te onderhouden, mogen geen groote doch alleen kleine aalmoezen aannemen, en alleen nog in geval zij slechts nu en dan door voorname personen mochten gegeven worden, die men door een weigering allicht zou beleedigen. Willen echter ouders van leerlingen iets geven, dan moet gelet worden op hun particuliere omstandigheden en de wijze waarop de aanbieding geschiedt; blijkt het, dat de gever zijn geschenk niet beschouwt als een wederdienst voor verstrekt onderwijs of andere diensten, dat hij reeds vroeger hetzelfde gaf, en dat ook als hij geen zoon op het college had, hij toch iets offeren zou, dan kan men het gebodene aanvaarden." Aan de universiteiten evenwel, waar de Jezuïeten slechts enkele leerstoelen bekleedden, zagen zij zich verplicht promotie-gelden enz. te aanvaarden, teneinde andere hoogleeraren niet voor 't hoofd te stooten of hun toelagen te verminderen; bedoelde gelden werden intusschen besteed voor de bekostiging der studiën van arme leerlingen.

Gestreng werd steeds de schooltucht toegepast. De studieprefect moest toezicht houden bij het in- en uitgaan der klassen, de surveillanten op de speelplaatsen en in de kerk, opdat er geen onregelmatigheden konden voorkomen. Met zorgvuldigheid zocht men de zedelijke gevaren van de jeugd af te wenden; zoo bestonden er gestrenge regelen betreffende de opname en het ontslag. Men liet den externen niet toe, naar willekeur in elk huisgezin te verblijven, noch menigvuldige bezoeken af te leggen; men waakte over den omgang en de vertrouwelijke gemeenzaamheid, maar op een geheel bijzondere wijze over de lectuur der jongelingen, duldde geen gelegenheden voor speel- en drinkzucht en veroorloofde niet dan om bijzondere redenen elders den nacht door te brengen. Volgens middeneeuwsche zede moesten sommige der beste leerlingen bij dit toezicht behulpzaam zijn: „Wij stellen overeenkomstig 's lands gebruiken in elke klasse een leerling aan als openbaar censor. Opdat deze bij zijn medeleerlingen eenig gezag zal krijgen, moet hij met een of andere onderscheiding worden begiftigd en het recht hebben, met instemming van den leeraar kwijtschelding te vragen van kleinere straffen, aan medescholieren opgelegd." De censoren hadden verder tot taak, de leeraren omtrent het schoolverzuim en vergrijpen der leerlingen tegen de tucht in te lichten.

Het door hen uitgeoefende ambt werd als een eerepost beschouwd. Geheime censoren of officieele „verklikkers", waarvan sommige schrijvers over paedagogie melding maken, hebben in Jezuïetenscholen nooit bestaan doch slechts in de verbeelding dier schrijvers. Wat het strafsysteem betreft, schrijft de 40e regel der *Ratio* den leeraren aan gymnasia voor: „In het straffen zij de leeraar niet voorbarig, noch tuk op het onderzoek (van strafbare feiten); als het zonder nadeel voor iemand kan geschieden, doe hij liever, als had hij niets gezien. Hij-zelf mag geen scholier slaan. (In sommige scholen bestonden, gelijk nog tegenwoordig in de meeste openbare colleges van Engeland, tuchtmeesters, die bij erge vergrijpen lijfstraffen mochten uitoefenen). Ook wachte hij zich voor beleediging in woord of daad en vermijde scheldnamen. Soms kan het nuttig zijn, als straf een schriftelijk werk buiten het gewone op te geven." Op een andere plaats in de *Ratio* heet het: „De naleving der discipline zal gemakkelijker bereikt worden door het uitzicht op eenige onderscheiding en belooning dan door vrees voor schande of lijfstraffen" (39e regel). Zoo hebben de leeraren der Societeit van Jezus het dan ook begrepen; steeds trachtten zij door beloouingen den studieijver te prikkelen. De 36e regel van den studieprefect luidt: „Ook buiten de openbare prijsuitdeeling (deze wordt aan het einde van elk schooljaar met veel plechtigheid gehouden) moet hij den rector kleine geschenken of onderscheidingen verzoeken, waarmede ieder leeraar in zijn klasse de scholieren kan beloonen, als zij door overwinning van hun medeleerlingen, door het opnieuw afwerken of van buiten leeren van een geheel boek of andere verdienste zich eenige belooning hebben waardig gemaakt." De *Ratio Studiorum* bevat zelfs een afzonderlijk hoofdstuk over „de verordeningen betreffende het toekennen van prijzen." Een ander treffelijk middel ter opwekking van den studiegeest der leerlingen lag in de *aemulatio*, de wedkampen, welke de scholieren onderling in de klassen met elkander aangingen, hetzij de eenen de fouten der anderen zochten te verbeteren, hetzij de drie beste leerlingen van twee verschillende klassen een twistgesprek hielden over een gemeenschappelijk onderwerp van studie. Met kracht waakte men er tegen, dat deze edele wedkampen ontaardden in en de aanleiding werden tot haat en nijd, doch slechts het persoonlijk eergevoel prikkelden.

Het aantal schooluren bedroeg aan de gymnasia nooit meer dan vijf uur daags. Voor de rhetorica was de leertijd vastgesteld op twee uren vóór- en twee uren namiddags, voor de overige klassen der gymnasia op twee-en-een-half uur. Ook het huiswerk liet den leerlingen, die bovendien minstens één halven vrijen dag wekelijks genoten, een behoorlijken tijd over om zich te ontspannen. Ten aanzien der vacantiën bepaalde de *Ratio:* „De jaarlijksche vacantie mag voor de leerlingen, die het hooger onderwijs volgen, niet korter dan één maand en niet langer dan twee maanden duren. In landen, waar jaarlijksche vacantiën in zwang zijn, is zij voor de rhetorica niet langer veroorloofd dan één maand, voor de poesis drie weken, voor de syntaxis veertien dagen en voor de laagste klassen niet langer dan één week.

De Katholieke feestdagen meegerekend (waarop echter godsdienstonderwijs en soms litterarische lessen werden gegeven) genoten de gymnasiasten jaarlijks ongeveer 137 vrije dagen. Dikwijls ook voerden de leerlingen, onder leiding der professoren, tooneelvoorstellingen, drama's en mysteriespelen op, ontleend aan het leven des Heeren of van de Heiligen. Een tijd lang werden zij in het Latijn gespeeld. Reeds Vondel beriep zich in zijn „Pleitrede voor het Tooneelrecht" op de zedekundige tooneelspelen der Jezuïeten: „Al de wereld gewaagt — schreef hij — van de geschiktheid en bekwaamheid der Societeit in het manieren, regelen en zedevormen der leergierige jonkheid, hetwelk zij mede uitwerkt door godvruchtige en stichtelijke tooneelspelen, wijd afgescheiden van lichtvaardigheid en bederf van goede zeden, bij haar ten hoogste gehaat"

Beschouwen wij thans nader het gymnasiaal onderwijs der Societeit aan de hand van J. W. Karl, die op paedagogisch terrein ongetwijfeld zijn sporen verdiend heeft en voor een uitstekend kenner van het schoolwezen der Jezuïeten mag gelden. In zijn ten jare 1846 verschenen geschrift *Ueber die alten und die neuen Schulen* (ook in het Nederlandsch vertaald) zegt hij: „De studiecursus duurde acht of negen jaren, en ofschoon die, gelijk bij ons, even zoo vele klassen, waarvan de grenzen scherp waren afgebakend, bevatte, zoo was hij toch naar de drie gewichtigste vakken: taalkunde, redekunde en wijsbegeerte in drie tijdperken afgedeeld. Aan het eerste onderwijs in de Latijnsche en Grieksche taal werden drie tot vier, aan de vorming voor dichtkunst en welsprekendheid twee, aan de studie der wijsbegeerte en natuurkunde twee of drie jaren gewijd; de eerste vijf of zes jaren vormden dus het Gymnasium, de laatste het Lyceum. Van de bijvakken beoefende men op het Gymnasium slechts die, welke met de studie der ouden en der letterkunde in het algemeen in nauwer verband stonden: geschiedenis, aardrijkskunde en fabelleer. Wij geven gaarne toe, dat op het onderricht in de geschiedenis gewoonlijk veel te weinig acht geslagen werd. De wiskunde was van het Gymnasium geheel en al uitgesloten; slechts de scheikunde werd, waar het noodig scheen, onderwezen. Op het Lyceum gaf men behalve de wijsbegeerte en natuurkunde, de zedekundige wijsbegeerte en wiskunde.

„Gedurende de drie of vier eerste jaren waren dus de kweekelingen bijna uitsluitend met het aanleeren der talen bezig. Dagelijks werd voor en na den middag de spraakkunst, dagelijks twee maal een Latijnsche, eens een Grieksche schrijver uitgelegd, dagelijks oefeningen in schrift voorgeschreven en in het openbaar verbeterd, dagelijks meermalen het geheugen geoefend. Zoo mocht men hopen, binnen vier jaren den leerling tot eene vrij groote vlugheid in het verstaan der Ouden gebracht te hebben. Intusschen werden niet slechts geheugen en verstand geoefend, maar bij het gedurig lezen der Ouden moest ook de zin voor het schoone als van zelf ontwaken. Aan de vorming daarvan echter waren de twee volgende jaren toegewijd. In de plaats der spraakleer trad nu ook, voor- en na den middag, het onderricht in de schoone letteren. In het eerste jaar werd over den stijl in het

algemeen en de lichtere soorten van dicht en proza, in het tweede over de welsprekendheid in engeren zin en over de grootere dichtsoorten gehandeld. Ofschoon nu in deze jaren de taalstudie bij de verklaring der latijnsche en grieksche schrijvers, waaraan men altoos den meesten tijd toewijdde, werd voortgezet, zoo had toch de uitlegging voornamelijk de strekking, om de regelen van den goeden smaak in de meesterstukken der Oudheid aanschouwelijk te maken. Stijloefeningen werden in de scholen niet wekelijks of maandelijks maar dagelijks, zoowel in als buiten de school, verricht. Zij bestonden vooral in het navolgen der Ouden en klommen trapsgewijze van verhaal en beschrijving tot de volslagen redevoering op. Niet tevreden met de gewone oefeningen van geheugen en stijl, was men nog op bijzondere middelen bedacht ten einde de jongelingen voor schriftelijke en mondelinge voordracht te vormen. Er werden wedstrijden ingevoerd, waarin de leerlingen, nu eens die eener zelfde klas onder elkander, dan eens in tegenwoordigheid eener hoogere klas, blijken gaven van hun vlijt en vorderingen. Daarbij kwamen de zoogenaamde schoolacademiën, te weten vereenigingen der uitstekendste leerlingen, die in hun bijeenkomsten buiten den schooltijd schriftelijke en mondelinge oefeningen hielden van verschillende soorten, of wel gedichten en redekunstige opstellen ter beoordeeling voordroegen. Bij al deze oefeningen was de onderwijzer tegenwoordig om te leiden, aan te sporen, te besnoeien, en menigmaal werden ouders en vrienden van het onderwijs uitgenoodigd om dergelijke plechtige bijeenkomsten bij te wonen. Moest dit alles in de leerlingen een levendigen ijver opwekken en onderhouden, het vorderde ook leermeesters die geheel voor de leerlingen leefden en aan hun vorming met bereidvaardigen ijver al hun tijd en krachten toewijdden. Overigens moesten de academiën den leeraar tevens gelegenheid geven, om zorg te dragen voor de ontwikkeling van bijzondere talenten.

„Op die wijze geloofde men de krachten van den jeugdigen geest op een met de natuur overeenkomstige wijze te ontwikkelen en den jongeling langzamerhand voor ernstiger bezigheid en de hoogere wetenschappen bekwaam te maken. Hij moest in de school der wijsbegeerte worden binnengeleid, uitgerust niet alleen met doode taalkennis, maar met dien rijkdom van gedachten, welken een practische studie der welsprekendheid en dichtkunst geven zou, en met een door zoo menigvuldige oefening verkregene ervarenheid. In het Lyceum moest hij dan gedurende drie of minstens twee volle jaren met de ernstige studie der wijsbegeerte bezig zijn. Redeneer-, natuur- en bovennatuurkunde waren de hoofdvakken; wiskunst en zedekundige wijsbegeerte stonden haar, zooals gezegd is, ter zijde. Maar ook dit onderwijs bestond geenszins in bloote voorlezingen, doch ging van velerhande oefeningen vergezeld. Dagelijks herhaalde de leeraar door vragen de gewichtigste punten der laatste voorlezing, dagelijks werden de schooluren opgevolgd door oefeningen in het redetwisten, wekelijks werd zulk een redetwist voor de geheele school, maandelijks voor de gezamenlijke leerlingen van het Lyceum, en op het einde des jaars voor

het gansche publiek gehouden. Daarbij kwamen schriftelijke opstellen, waarin, nu eens in de latijnsche dan eens in de moedertaal, de in de school verhandelde stof nader bij het leven gebracht werd."

Dat een gymnasiale opleiding, zoo begrepen, naar alle zijden den geest moest vormen, kon niet uitblijven. *Vorming van den geest* was dan ook immer het hoofddoel van de didactische opleiding der Jezuïeten. Wat hieronder verstaan moet worden heeft een hunner, een Nederlander, Dr. R. van Oppenraay, op het philologisch Congres, in 1897 te Amsterdam gehouden, gezegd: „Vooreerst de gelijkmatige en geleidelijke ontwikkeling van *alle* vermogens der ziel. Geheugen en verstand, fantasie, gevoel en smaak, dat alles moet geoefend en geleid worden, geprikkeld en beteugeld, ontwikkeld en besnoeid. En men versta wel, wat wij met die ontwikkeling bedoelen. „Allerdings — zegt Pachtler te recht — „allerdings gibt es nimmermehr eine formale Schulung, die nicht auch reale Gedanken mittheilt". Gelijk echter de gymnastiek bestaat in oefeningen op de brug en tegen de ladder, ofschoon wij in lateren leeftijd gewoonlijk op den vlakken grond wandelen en zeker weinig behoefte gevoelen om de sporten van achteren en met de handen te beklimmen, zoo is bij deze ontwikkeling van den geest niet de eerste vraag, welke nuttige, *reale Gedanken* daarbij aan den leerling worden medegedeeld, maar door welke oefeningen de spier- en veerkracht, de lenig- en behendigheid der geestvermogens het hoogst kunnen worden opgevoerd.... Vervolgens — hoe vreemd en gezocht het misschien moge klinken — tot de vorming van den geest reken ik ook het snijden van de tong en van de pen: het leeren spreken en schrijven. En dit niet alleen, omdat de gedachte, die geen loten naar buiten drijft, een onvruchtbare kiem is; niet alleen omdat gedachte en woord — de diepzinnige Grieken noemen beide *λογος* — bijeen behooren als wortel en stam; maar vooral omdat de opvoeding van den geest ondenkbaar is zonder opvoeding van het woord. Het woord is zoowel de wetsteen als de toetssteen der gedachte; een noodzakelijk middel om de zielsindrukken van den leerling scherp en zuiver te maken, en het eenige middel om die indrukken te controleeren is: hem te dwingen en te leeren die onzinnelijke beelden in kneedbare taal te boetseeren..... Ik zou nog een derde element willen noemen van de vorming des geestes: het zorgvuldig aankweeken van de beide Ilithuyen van alle wetenschap: de edele zucht om goed te weten en de heilige liefde tot ernstigen arbeid. Die dubbele drift zal echter van zelf geboren worden. Zooals de honger eigen is aan het gezonde, jonge lichaam en die honger dwingt tot werken of bedelen, zoo is ook de jonge geest òf zwak geboren òf ziek gemaakt, als hij niet hongert naar degelijk weten en door dien honger gedreven wordt naar rusteloos zoeken..... Mijn nuchtere stelling is: De vorming van den geest is zoozeer het hoofddoel der gymnasia, dat met de beide andere doeleinden slechts rekening mag gehouden worden in zooverre dit hoofddoel daaronder niet ernstig lijdt..... De ontbrekende kennis van talen, geschiedenis, natuurkunde, wiskunde zelfs — dat alles kan niet zonder moeite, maar toch in betrekkelijk korten tijd worden aange-

vuld, hetzij vóór, hetzij gedurende de academische studies: maar de vorming van den geest kost èn moeite èn jaren, de hervorming van een misvormden geest kost dubbele moeite en dubbele jaren en de hervorming van een achttienjarigen geest spot met alle moeite en alle jaren."

Heeft men de Jezuïeten in meerdere landen herhaaldelijk aangevallen, omdat zij niet meegingen met het stop-maar-vol-systeem, dat aan vele andere scholen veld won, van Katholieke zijde werd hun wel eens verweten, dat zij de studie der klassieken al te veel bevorderen, tot schade der jeugd, welke daardoor zou vervreemden van den geest des Christendoms. Doch zij, die dit laatste verwijt tegen hen richtten, vergaten, dat ook de Kerkvaders het nut van de studie der klassieke letteren (die trouwens tijdens de middeleeuwen in alle landen der Christenheid bloeide) niet gering hebben geacht en er zelven groote kennissen uit trokken. Bovendien werd in de scholen alleen van zorgvuldig gezuiverde uitgaven gebruik gemaakt. „Overigens is dit een zaak — schreef Karl in zijn reeds genoemd werk — waarover men slechts uit ondervinding oordeelen kan. Onder de vele honderden van jongelieden, wier levensloop wij op het nauwkeurigst hebben kunnen waarnemen, hebben wij er velen gevonden, die door het lezen van onkiesche boeken in moderne talen in groot gevaar raakten; maar geen enkele, die door de schriften der Grieken en Romeinen tot onzedelijkheid vervoerd werd."

Tegen de oorspronkelijke *Ratio* heeft men nog het bezwaar ingebracht, dat zij slechts een geringe plaats inruimde aan de exacte wetenschappen, levende talen, handelskennis enz.. Eerstens echter bestond in vorige eeuwen aan zoodanig onderwijs nog niet de behoefte, welke het handelsverkeer later deed ontstaan. Het is waar, de *Ratio* sloot een schadelijke veelvoudigheid van vakken op den leerrooster uit, gaf den voorrang aan de studie der Latijnsche en Grieksche talen, der klassieke schrijvers en der wijsbegeerte, doch de misvorming van geest en karakter der jeugd, waarover de beste paedagogen van onzen tijd klagen, bewijst in deze genoegzaam. Dat men overigens verkeerd zou handelen, de Jezuïeten te verwijten dat zij door te langdurig onderwijs van 't Latijn de levende talen verwaarloozen, blijkt uit het groot aantal meesters op letterkundig gebied, die aan Jezuïeten-colleges hun opvoeding ontvingen. Wij noemen slechts Tasso, Calderon, Burke, O'Connell, Bossuet. Naar waarheid mocht de Pater-Generaal Beckx in zijn reeds meergenoemden brief aan den Oostenrijkschen Minister van Onderwijs schrijven: „Maken wij in onze scholen ook al veel werk van het Latijn zoowel in het belang van de wetenschap en der schoone letteren als in dat van den Christelijken godsdienst, wij zijn er echter verre van verwijderd, het onderwijs in de moedertaal en de levende talen te verwaarloozen. Integendeel, wij achten dit onderwijs van hoog belang en het schijnt ons noodzakelijk, om het op alle wijzen te bevorderen. De geschiedenis leert ons dan ook, dat de Italiaansche, Spaansche, Fransche, Portugeesche en Poolsche talen voornamelijk in eere waren, en hun klassieke schrijvers dàn het meest beoefend zagen,

wanneer men zich in die landen algemeen op de studie van het Latijn toelegde." Zoo begreep het ook de stichter der Societeit van Jezus, die in den XXIII[en] regel ter instructie van de Provinciale Oversten, (§ 2) voorschrijft, dat zij zorg moeten dragen ten einde de leerlingen hun moedertaal deugdelijk te doen onderwijzen. Evenmin laten de nieuwe bepalingen der *Ratio* op dit punt eenigen twijfel over. De eerste regel der professoren van de *rhetorica* beveelt het gebruik van de beste auteurs aan, om naar hun modellen den stijl der scholieren te vormen. De professoren der *humaniora* zijn gehouden, bij de behandeling der vaderlandsche schrijvers alle uitleggingen zoo breedvoerig mogelijk te geven, ten einde den leerlingen te dieper de kennis van hun landstaal in te prenten. *Se totum effundat in vernaculae observatione* (V[e] Regel). Behalve de voornaamste schrijvers in vreemde talen moeten zij ook de vaderlandsche redenaars, schrijvers en dichters behandelen (I[e] Regel). De professoren van alle lagere klassen dienen de spraakkunst der landstaal te kennen, welke zij evengoed moeten kunnen onderwijzen als de Latijnsche taal. Ook behooren zij zorg te dragen voor de getrouwheid en zoetvloeiendheid der vertalingen. (Algemeene Regelen ten behoeve van de professoren der lagere klassen, XII, § 2; XVIII—XXXVI, § 2).

Dat door de Jezuïeten de mathesis zoo goed als niet en slechts bij uitzondering zou beoefend worden, is met de feiten evenzeer in lijnrechte tegenspraak. Om aan enkele dezer feiten te herinneren: Reeds in 1667 hadden de Jezuïeten een om haar onderwijs in de wis- en meetkunde beroemde school te Caën; in Engeland was de vorige eeuw het jarenlang in de scholen ter opleiding van officieren gebruikte rekenkundig handboek afkomstig van een Jezuïet, pater Hoste; een andere Jezuïet, pater G. van Sint Vincent werd tijdens zijn leven op een lijn gesteld met Descartes, Kepler en Newton. „Tot de onzinnige verwijten, tegen de Jezuïeten gericht (aldus de astronoom Lalande in het *Bulletin de l'Europe*) behoort ook dit, door Chalatais in onwetendheid en blindheid opgeworpen, dat de Jezuïeten geen wiskunstenaars zouden hebben voortgebracht. Ik . . . . . schreef een artikel over de sterrekundigen onder de Jezuïeten; hun aantal wekte mijn verbazing." Geen wonder, daar onder de astronomen de namen prijken van Bovio, Gerra, Lagrange, Boscowich, de Vico en Secchi. Dat trouwens vele sterrekundige observatoria aan Jezuïeten zijn toevertrouwd, en (dit ten bewijze van het onderwijs in de natuurkundige wetenschappen) aan schier alle colleges een chemisch en natuurkundig laboratorium verbonden is, mag voor genoegzaam bekend gehouden worden.

De invloed van het onderwijs der Jezuïeten is ontzaglijk en hoogst zegenrijk geweest. Dit hebben niet alleen de Roomsche Pausen, van Paulus III tot Leo XIII in encyclieken en brieven, doch ook vele niet-Katholieke geleerden erkend. Prof. Dr. P. J. Blok getuigde in zijn vlugschrift *De Jezuïeten:* „De Jezuïeten zijn de groote leeraren geweest der katholieke wereld, wier onderwijs, wier middelbaar en hooger onderwijs vooral, door menschkundige beginselen van paedagogie heeft uitgeblonken en nog uitblinkt. Geen minder getuige dan

de beroemde Ernest Renan, de door de Katholieke Kerk gevloekte en afvallige priester, heeft . . . . . den roem gezongen van de methode, door de Jezuïeten — ook zijne leermeesters — bij het onderwijs gevolgd. Ook de groote 17de eeuwsche geleerde Bacon zeide reeds: „wat de paedagogie betreft . . . . raadpleeg de scholen der Jezuïeten; niets van wat in de school te pas komt, is beter ingericht dan bij hen.” En wij, protestantsche Nederlanders, zeggen het met voldoening: het was een nederlandsche Jezuïet uit de 16de eeuw, de Nijmegenaar Petrus Canisius, die een der grondleggers van het Jezuïetenonderwijs mag worden genoemd; het was een nederlandsch Jezuïeten-generaal der XIXe eeuw, de Amsterdammer Roothaan, die het Jezuïetenonderwijs in die eeuw hoog hield en veelzijdig verbeterde. Op het gebied der wetenschap hebben hunne meesters in redeneerkunde en debat, hunne grondige beoefenaars van wiskunde en astronomie, hunne schitterende schrijvers en uitstekende kenners der klassieke lettterkunde menigen dienst bewezen, menigen gevierden naam opgeleverd onder de eersten, die bij het noemen dier wetenschappen in de gedachte komen, menige schoone ontdekking gedaan, menig werk geschreven, dat de wetenschap eene goede schrede vooruit heeft gebracht.” Met dit getuigenis van Prof. Blok stemt overeen wat de Duitsche paedagoog Prof. Koldewey zegt: *(Die Jesuïten und das Herzogthum Braunschweig)*: „De Jezuïetenscholen verwierven niet alleen bij de roomschgezinden, doch ook bij de Protestanten — men herinnere zich slechts het gunstige oordeel, door Frederik den Groote over hun onderwijs afgelegd — veel bijval. En niet alleen bijval, maar ook resultaten, groote, blijvende, ja men mag gerust zeggen, bepaald weergalooze resultaten . . . . . (De Jezuïetenorde) heeft haar schitterendste overwinningen behaald door haar scholen . . . . . De onderwijsmethode der Jezuïeten was in den grond dezelfde, die door de groote protestantsche paedagogen, bijzonder die van den Straatsburger schoolkoning Johannes Sturm, werd aangehangen; doch zij stond niet enkel, gelijk het zoo dikwijls bij de Protestanten het geval was, op het papier, maar werd ook door de leden der Orde, vooraleer dezen den leerstoel innamen, grondig bestudeerd, (gelijk heden aan de kweekscholen geschiedt), zoodat hun onderwijs, zelfs bij dikwijls zeer gering talent van den leerling, toch bevredigende uitkomsten opleverde. De tucht eindelijk, van protestantsche zijde vaak met hardheid en ruwheid gehandhaafd, ging bij de Jezuïeten, ofschoon zij zeer streng waren, altijd vergezeld van vaderlijke goedheid . . . . . Uit beginsel werd in hun colleges van niemand schoolgeld gevorderd, ook niet van de rijkste scholieren; in hun pensionaten genoten de kweekelingen voor een naar verhouding geringe som lichamelijke verpleging, en met zorg werd er voor gewaakt, dat de geestelijke arbeid niet te veel inspanning zou vereischen, en dat voldoende nachtrust en lichamelijke ontspanning genoten wierd. ”Aldus Koldewey, aan wiens oordeel wij het volgende toevoegen van den protestantschen geschiedschrijver Ranke (*Geschiedenis van het Pausdom in de XVI^{de} eeuw*): „Het was bekend, dat de jeugd bij de Jezuïeten in tien maanden tijds meer leerde dan elders in tien jaar; zelfs Pro-

testanten namen hun kinderen van de verafgelegen gymnasia, om ze aan de Jezuïeten toe te vertrouwen."

Geschiedenis. Alvorens een geschiedkundig overzicht volge van de Jezuïetenscholen in en buiten Europa, zij eerst nog een antwoord gegeven op de vraag: aan welke, te hunner tijd reeds bestaande, inrichtingen van onderwijs hebben de ontwerpers der *Ratio Studiorum* hun leerplan, zij het dan ook slechts gedeeltelijk, ontleend? Ongetwijfeld heeft op de samenstelling van het eerste concept de indeeling der studiën aan de Parijsche universiteit *(facultates linguarum et artium)* haar invloed doen gelden, evenals in de XIV^de^ eeuw Gerard Groot en de Broeders des Gemeenzamen Levens dezen invloed hadden ondergaan. Zoowel Gerard Groot immers als de grondleggers der Jezuïetenorde studeerden langen tijd aan de Parijsche hoogeschool, welke in hun tijd een der beroemdste van Europa was en die bij het einde der XIV^de^ eeuw meer dan 10.000 leerlingen telde. Gelijk uit brieven van den H. Ignatius blijkt, zweefde hem bij de indeeling der klassen aan het *Collegium Germanicum* ook het leerplan der universiteit te Leuven voor den geest. En als men het volgende leest, zal men zich niet verwonderen, dat eveneens het Nederlandsche Christelijke Humanisme elementen voor het schoolwezen der Jezuïeten-orde leverde: Ignatius verbleef van 1529—1530 in de Nederlanden, waar hij verscheiden volgelingen wierf. Ribadeneira geeft in zijn *Catalogus Scriptorum Soc. Jesu* niet minder dan 53 schrijvers van Nederlandschen oorsprong aan, die in de XVI^de^ eeuw leefden. Dat dezen een werkelijk aandeel hadden in de organisatie van het schoolwezen, blijkt wel uit namen als Petrus Canisius, Lod. Makeblyde, Frans Coster, Petrus Buseus, e. a. (Vergel. G. Muller: *Unterricht und Erziehung in der Ges. Jesu d. XVI Jahrhunderts*, en Delplace; *L'établissement de la Comp. de Jésus dans les Pays-Bas*). Van het goede dat deze Jezuïeten in het onderwijs te Luik, Leuven en in Noord-Nederland hadden opgemerkt, hebben zij bij de stichting der scholen van hun orde een uitstekend gebruik gemaakt. Werpen wij thans een vluchtigen blik op de geschiedkundige ontwikkeling dezer scholen in verschillende landen.

Italië. Hun eerste inrichtingen van onderwijs vestigden de Jezuïeten te Padua (1543), Rome (*Coll. Germanicum*, *Coll. Romanum* e. a.), Tivoli (1548), Napels, Ferrara, Florence (1551), Genua (1553), en na den dood van den stichter hunner orde, te Lecce (1558), Reggio (1564), Arezzo (1574), Verona (1577), Brescia (1597), Marsala (1592), Cremona (1594). Nog vóór de XVI^de^ eeuw werd afgesloten, waren de vijf provinciën tot stand gekomen, welke zich over het grondgebied van Italië uitstrekten: Napels (1552), Sicilië (1553), Rome (1567), Venetië (1578) en Milaan (1598). Zóózeer nam het aantal colleges en lycea in de navolgende eeuwen toe, dat men er tegen de helft der 18^e^ eeuw in genoemde provinciën respectievelijk 27, 28, 26, 23 en 21 telde, terwijl bovendien een twintigtal seminaries door de Jezuïeten werden bestuurd. In 1767 volgde echter de verbanning der Paters uit Napels, daarna uit Parma; een paar jaar later werden in hun colleges der Romeinsche provincie herhaaldelijk huiszoekingen gedaan en de pro-

fessoren verbannen. Toen Paus Clemens XIV den 21en Juli 1773 de orde ophief bij de breve *Dominus ac Redemptor noster* (waarvan hij zelf getuigde: *Coactus feci*) werden de archieven verzegeld en de colleges gesloten. Gedurende 41 jaren zagen de alom verstrooide leden der Societeit van Jezus zich nu genoodzaakt, hun zegenrijken arbeid te staken. In Parma echter konden zij, onder bescherming van hertog Philips, in het begin der 19e eeuw weer eenige colleges openen. De bulle *Sollicitudo omnium Ecclesiarum* herstelde den 7en Aug. 1814 de Jezuïeten-orde, aan welke den 17en Mei 1824 de Gregoriaansche Universiteit werd teruggegeven. Ook volgde weder de oprichting van meerdere colleges in den Kerkelijken Staat, o. m. te Terni, Viterbo, Tivoli enz. Onder de kerkvervolgingen, welke in verschillende deelen van Italië elkander afwisselen, hadden deze scholen echter wederom veel te lijden. Na het ontstaan van het nieuwe koninkrijk Italië werden den Jezuïeten te Rome alle bibliotheken, het *museo Kircheriano* en het sterrekundig observatorium ontroofd. In 1897 namen de paters de leiding op zich van het Leo-college te Anagni, en wel op verzoek van Leo XIII, die te Viterbo en te Rome hun kweekeling was geweest. Als het ware onder het oog zelf des Pausen zijn thans een 25tal leden der Societeit werkzaam aan de Gregoriaansche Universiteit te Rome, waar zij aan de studenten (in 1900 bedroeg hun aantal 1067) de hoogere wetenschappen leeraren.

Spanje en Portugal. Nog tijdens het leven van den H. Ignatius werden colleges te Salamanca, Valencia, Alcala, Burgos, Valladolid, Cadix en Saragossa in Spanje, en de colleges van Coïmbra en Lissabon in Portugal opgericht. Een aanzienlijk getal verrees tijdens het bestuur van pater Laynez. In 1750 telde Portugal 30, Spanje 112 colleges. Negen jaar later werden de Portugeesche Jezuïeten in ballingschap gezonden, welk lot, wederom negen jaar later, ook hun Spaansche ordebroeders wedervoer. In 1829 riep Don Miguel de orde naar Portugal terug, en werd haar den 9en Januari het bestuur over de Universiteit te Coïmbra toevertrouwd — helaas, slechts voor korten tijd, daar in het voorjaar van 1834 een nieuw verbanningsdecreet volgde. De revolutie van 1868 had tot gevolg hun tijdelijke verbanning uit Spanje. Eerst na 1880 kon in Portugal weder aan de opening van gymnasiën enz. worden gedacht.

Frankrijk. De eerste inrichting voor onderwijs in dit land was gevestigd in het *Collège des Boursiers* (1542), weldra gevolgd door die van het *Collège des Lombards*, en in 1555 door de colleges van Billon en Auvergne, van Panniers (1559), Tournon (1560), Avignon (1564) en Toulouse (1563). De stichting van onderwijsinrichtingen te Parijs ondervond langen tijd tegenstand van de zijde der universiteit, het Parlement en den bisschop van Bellay. Eerst in 1562 werd het College van Clermont wettelijk erkend. Tegen het einde der 16e eeuw werden de Jezuïeten uit Frankrijk verbannen. Hendrik IV riep hen in 1603 terug en zij namen bezit van hun oude colleges, waarnaast zij nieuwe oprichtten. In 1627 onderwezen zij alleen in de Provincie Parijs 13.195 jongelieden; het *Collège Louis le Grand* telde er 1.827,

het college te Rennes 1.485. Nog geen halve eeuw later waren de twee laatste cijfers geklommen tot 3.000 en 2.500. Ondanks de vervolgingen, waaraan zij ook later herhaaldelijk blootstonden, bestuurden de Jezuïeten eenige jaren vóór de opheffing der orde niet minder dan 100 colleges en lycea. Een zware slag werd echter dezen inrichtingen toegebracht, toen het Jansenistische Fransche Parlement bij decreet van 6 Aug. 1761 aan de Societeit het geven van onderwijs, en allen Franschen onderdanen het zenden van hun kinderen naar de scholen der Jezuïeten verbood. In 1815 begonnen de Paters weder het bestuur van meerdere seminaries in handen te nemen en in 1826 bezaten zij 2 novicenhuizen en 8 colleges, welke echter bij koninklijk besluit van 16 Juli 1828 werden gesloten. De Juli-revolutie van 1830 verdreef de Jezuïeten opnieuw, en nadat zij nogmaals waren teruggekeerd, sloot de Regeering in 1880 voor de zooveelste maal vele hunner colleges. Zij hielden in laatst genoemd jaar o. m. externaten te Lyon (opgericht 1871), Rijssel, Tours en Brest (1872), Marseille en Dijon (1873), Parijs (1874) en Montpellier (1875). Na de aanneming (1901) der wet van Minister Waldeck-Rousseau op de Vereenigingen, hebben de Jezuïeten hun colleges niet gesloten, doch is het onderricht, dat hun onmogelijk was gemaakt, door seculiere geestelijken en leeken overgenomen.

Engeland, *Schotland* en *Ierland*. Wegens de herhaalde vervolgingen, waaraan de Jezuïeten in deze landen blootstonden, viel langen tijd niet te denken aan de vestiging van colleges. In Rome stichtten de Pausen, in Madrid Philips II Engelsche seminaries, in Pont-à-Mousson Maria Stuart scholen, welke alleen door Jezuïeten werden bestuurd. Een uitstekend bevorderaar van het katholiek onderwijs in Engeland was Pater Robert Person, die o. m. een groot aandeel had in de oprichting van de Engelsche colleges te Douai en St. Omer; langen tijd was hij rector van het *Collegium Anglicanum* te Rome, dat sedert 1579 onder het bestuur der Societeit van Jezus stond. In de XVII^de^ eeuw bezat de Societeit gedurende een aantal jaren colleges in Lancashire, Norwich, Staffordshire, Derbyshire, Kent, Lincolnshire, Londen, Canterbury en Sussex; voorts enkele in België (o. a. te Luik, Gent en St. Omer, waar eveneens Jezuïetenpaters zich belastten met de opleiding van de Engelsche en Schotsche jongelingschap). In de XIX^de^ eeuw kon zich het schoolwezen der Jezuïeten in Engeland, Schotland en Ierland ongehinderd ontwikkelen. Dat de Orde toen met geen kwaad oog werd aangezien, bewijst het feit, dat de astronoom Stephan Perry S. J. door de Britsche Regeering herhaaldelijk naar vreemde landen werd uitgezonden tot het doen van waarnemingen. Thans bezitten de Jezuïeten behalve het welbekende college van Stonyhurst, in Londen en omstreken twee gymnasiën en een noviciaat; ook met de beroemde hoogescholen van Cambridge en Oxford hebben zij weder voeling gekregen; aan laatstgenoemde universiteit besturen zij „Clarks-Hall.”

België. Toen de novicen-paters, die te Parijs eerst onder leiding van pater Equia, later onder die van pater Domenech gestudeerd hadden, in 1542 werden verjaagd, togen zij naar Leuven. Hier sloten

zich vele studenten bij hen aan, o. a. Leonard Kessel, later de eerste rector van het college te Keulen, en Oliverius Manareus. De destijds bestaande wetten op den overgang van grondeigendommen in de doode hand, bemoeilijkten zeer de oprichting van collegiën. Eerst na lange onderhandelingen verrezen zij te Leuven, Douay en St. Omer en eerst na het jaar 1580, toen het Zuiden blijvend in Spaansche handen kwam, en nadat (in Mei 1584) de stadhouder prins Farnese bij decreet de bezwaren tegen den aankoop van grond had opgeheven, kon de werkzaamheid der Jezuïeten zich in België vrijer ontplooien. Van 1580—1773 bestuurden zij colleges te Audenaerde (1566), Douay (1568), Cambrai (1578), Valenciennes (1581), Bergen (1599), Cortrijck (1583), Gent (1585), Yperen (1590), Brussel (1604), Duinkerken (1612), Mechelen (1611), Namen (1610), Aalst (1620), Brugge (1570), Mons (1619), Luik (1578), Cassel (1621), Antwerpen (1637), Halle (1631), Ath (1633), Béthune (1616), Dinant (1563), Huy (1616), en Doornik (1707). In 1773 werden al deze colleges tegelijk met de Jezuïeten-orde opgeheven, of gingen zij in andere handen over. Na het herstel der Orde in de afgeloopen eeuw werden weder colleges gesticht te Leuven, Namen (1832), Gent (1837), Brussel (1837), Luik (1839), Doornik (1840), Mons (1840), Turnhout (1845), Antwerpen (1852), Verviers (1855) en Charleroi (1877).

Nederland. Nauwelijks had Clemens VIII den pauselijken troon bestegen, of onder het bestuur van den Provinciaal Cl. Aquaviva kwam de Nederlandsche missie der Jezuïeten-orde tot stand (1592). Reeds 18 jaar te voren evenwel hadden de Jezuïeten een college geopend te Maastricht, dat, met een onderbreking van 1638—1663, tot de opheffing der Orde bleef voortbestaan. In Breda bezaten zij een college van 1625—1637, in 's-Hertogenbosch van 1609—1629, in Roermond van 1611—1773, in Ravensteyn van 1752—1773, en ten tijde der Fransche bezetting Latijnsche scholen te Arnhem, Utrecht en Zwolle. Pogingen om inrichtingen van onderwijs in Sneek, Ylst, Groningen, Deventer, Haarlem, Utrecht en Nijmegen te vestigen, hadden geen gevolg.

In 1853, bij het herstel der bisschoppelijke hierarchie in Nederland, telde de Orde alhier 11 huizen en 125 leden, in 1887 15 huizen en 426 leden, waaronder 227 priesters. Thans bestuurt zij het gymnasium van den H. Willibrordus te Katwijk a. d. R. Dit gymnasium dankt zijn oorsprong aan Mgr. Lodewijk van Wijkerslooth (destijds nog professor te Warmond), die het in 1831, onder goedkeuring van koning Willem I, in 't leven riep ten einde aan Katholieke jongelieden uit den gegoeden stand gelegenheid te bieden tot hoogere studies. In 1844 werd aan het gymnasium een voorbereidende school toegevoegd; twee jaar tevoren was de geheele instelling overgegaan aan de Societeit van Jezus, welke haar tot hoogen bloei bracht. Achtereenvolgens traden als directeuren op de paters: Simon Vermeulen, Nic. Steins—Bisschop, Aug. Henriet, van den Goorbergh, C. Wilde, P. van Hooff, Dr. R. van Oppenraay en Dr. J. G. J. Exler. De zesjarige gymnasiale cursus beantwoordt geheel aan de Wet op het Hooger

Onderwijs. De leerlingen zijn volgens hun leeftijd verdeeld over „Kleinenburg", „Middelburg" en „Grootenburg". Elk dezer afdeelingen heeft haar eigen klassen, studie-, speel-, en slaapzalen. Bijna een halve eeuw heeft de Nederlandsche provincie ook een gymnasium te Sittard bestuurd. Dit bestond reeds in 1626 onder leiding der Dominicanen; in 1797 werd het door de Franschen opgeheven, daarna eenigen tijd door seculiere geestelijken en leeken verzorgd en in 1851 aan de Jezuïeten toevertrouwd. Tot September van het jaar 1900 volgden jaarlijks ongeveer 130 kostleerlingen en 50 externen (later groeiden deze getallen aanmerkelijk aan) de cursussen, welke in genoemd jaar naar het nieuwgebouwde „St. Canisius-college" aan den Berg-en-Dalschen Weg te Nijmegen werden overgebracht, alwaar tevens een inrichting voor Middelbaar onderwijs werd geopend. Een derde gymnasium bezitten de Paters Jezuïeten sedert September 1895 aan de Heerengracht te Amsterdam; in 1899—1900 telde dit 80 leerlingen (externen). Het Aartsbisschoppelijk Seminarie te Kuilenburg (in 1818 opgericht en in 1825 onder Willem I gesloten) werd in 1841 door de Jezuïeten overgenomen. Het noviciaat der Nederlandsche provincie is gevestigd te Mariëndaal, Velp bij Grave (werwaarts het van Ravensteyn werd overgebracht), de cursus voor wijsbegeerte te Oudenbosch (vóór 1879 te Mariëndaal), de cursus voor theologie te Maastricht (sinds 1852).

Duitschland, *Zwitserland*, *Oostenrijk*, *Bohemen*. De eerste Jezuïeten-colleges in Duitschland en Oostenrijk werden gesticht door een Nederlander, den Nijmegenaar Petrus Canisius, die zich in Mei 1543 bij de Societeit had aangesloten. Hij was o. m. betrokken bij de stichting der colleges te Praag, Ingolstadt, Keulen (1556) en Weenen (1552), welke beide laatste reeds in 1558 elk 500 leerlingen telden. Later volgden colleges te Munchen (1559), Trier (1560), Mainz en Würzburg (1561), Innsbruck (1562), Dillingen (1564), Spiers (1567), Tyrnau in Bohemen (1567) Grasz (1573), Heiligenstadt (1575), Augsburg (1579), Coblenz en Molsheim (1580), Erfurt en Paderborn (1585), Aschaffenburg en Münster in Westfalen (1588). Ondanks den dertigjarigen oorlog en latere troebelen, bezat de Jezuïeten-orde in 1725 in Duitschland reeds 121 colleges en universiteiten, verdeeld over het Beneden-Rijnland (19), Boven-Rijnland (16), Zuid-Duitschland (27), Bohemen (28), Oostenrijk (31). Ook werden in Duitschland allengskens aan de meeste universiteiten de faculteiten der wijsbegeerte en godgeleerdheid aan Jezuïeten toevertrouwd. Een der beroemdste hoogescholen van de Societeit was Dillingen. De bisschop van Augsburg, kardinaal Otto von Truchses had ten jare 1549 in deze stad een inrichting ter opleiding van geestelijken gegrondvest. In 1554 was deze inrichting tot universiteit verheven en door den bisschop aan de leiding der Jezuïeten toevertrouwd. Zij hield stand tot het jaar 1804. Ook aan andere universiteiten werden tegen het einde der 16e en in den aanvang der 17e eeuw de leerstoelen bijna uitsluitend door Jezuïeten bezet en wel nadat hun colleges met de universiteiten een geheel begonnen te vormen De zalige Petrus Canisius trad met twee zijner ordegenooten, Le Jay en Salmeron, in 1547 aan de universiteit te

Ingolstadt op. Pater Le Jay hield lezingen over de psalmen en pater Salmeron over de Evangeliën en Paulinische brieven, Canisius over dogmatiek. In 1571 werd den Jezuïeten ook de philosophische en theologische faculteit overgedragen. Van 1561 af bezaten zij leerstoelen aan de universiteit te Mainz, en in Trier sedert 1560. Moeilijk was 't voor hen, in de stad Weenen vasten voet te krijgen. In 1551 echter, onder bescherming van keizer Ferdinand I, vestigden zij zich aldaar ten getale van 13, Italianen, Spanjaarden en Nederlanders. Eerst grondden zij er een gymnasium; in 1558 werden hun 2 theologische leerstoelen aan de universiteit ingeruimd. Toen zij echter in 1570 ook de faculteit der letteren poogden te bemeesteren, ondervonden zij in den boezem der universiteit een hevige oppositie. In 1623 werden college en Universiteit „incorporiert". Ook in Freiburg, waar de ordeloosheid der studenten spreekwoordelijk was geworden, konden de Jezuïeten slechts onder veel tegenstand der universiteit zelve in 1620 bezit nemen van de philosophische en theologische faculteiten. Aan de universiteit te Heidelberg berustte sedert 1716 de faculteit der wijsbegeerte in hun handen. Naar Praag kwamen zij op verzoek van koning Ferdinand I in 1556. Pater Canisius, destijds provinciaal, opende in het Dominicanen-klooster St. Clemens een college; later werd dit „Clementijnsche Academie" genoemd, toen de Jezuïeten theologische en philosophische voorlezingen met de humaniora verbonden. De „Clementijnsche Academie" verleende ook graden, ondanks den tegenstand der oude Prager universiteit. In 1618 werden de Jezuïeten verdreven, maar zij keerden in 1622 met de Habsburgers terug, en zouden de geheele universiteit met al haar gebouwen onder hun bestuur hebben gekregen, indien de aartsbisschop zich daartegen niet hadde verzet. Later werd de „Clementijnsche Academie" met de universiteit één geheel. Ook de in 1582 te Würzburg door den aartsbisschop Julius Echter von Mespelbrunnen gestichte universiteit werd aan de leiding der Jezuïeten toevertrouwd. Nauwelijks waren 50 jaren na de stichting der Orde verloopen, of haar leden hadden schier uitsluitend de vorming van den Duitschen Katholieken clerus in handen.

In de eerste helft der XIX^de^ eeuw openden de Jezuïeten — na een 40 jarige onderdrukking — weder colleges te Brieg (1814), Freiburg in Zwitserland (1818), Staffis in het kanton Freiburg (1827) en Luzern (1845), welke echter ingevolge de verdrijving der Jezuïeten uit Zwitserland (Nov. 1847) werden opgeheven. De verdreven Paters namen de wijk naar Duitschland, alwaar zij noviciaten openden te München en Gorheim, scholen te Munster, Keulen, Aken, Paderborn, Essen, Coblenz, Mainz, Regensburg, Feldkirch (pensionaat en college, 1853) en Maria-Laach (1863). In 1856 begonnen zij op aandringen van keizer Frans Joseph de theologie aan de hoogeschool te Innsbrück te doceeren; ook houden zij in Oostenrijk-Hongarije tot op heden gymnasiën te Freienberg (1851), Mariaschein (1853), Kalksburg (1856) en Kalocza (1860). Sinds de Jezuïetenwet van 4 Juli 1872 de leden der Orde dwong Duitschland te verlaten, verlegden zij de studiehuizen hunner novicen naar Exaeten bij Roermond, Valkenberg, Afferden en Luxem-

burg, en openden zij colleges in Denemarken, Noord-Amerika, Brazilië en Oost-Indië.

Denemarken en Zweden. De Katholieken in deze Noorsche rijken kwamen eerst in de XIX^de^ eeuw, na een onderdrukking van 3 eeuwen, weder onder het bestuur van bisschoppen. Het door een Deensche bekeerlinge gestichte Andreas-college te Ordrupshoj wordt sedert een dertigtal jaren door de Jezuïeten bestuurd; ook Protestantsche leerlingen volgen er de lessen. In Kopenhagen houden de Jezuïeten een handelsschool. Gelijk men weet, zijn in Noorwegen de verbanningsdecreten tegen hen nog steeds van kracht.

Rusland en Polen. Een der eerste Russische Jezuïeten-collegiën werd in 1684 te Moskou gesticht, doch in 1718 weder opgeheven. Pogingen om in de Poolsche steden Gnesen en Posen scholen te openen mislukten, doch slaagden in Braunsberg; aan deze studeerde o. m. de later beroemd geworden Zweedsche historicus en dichter A. Messenius. Daarna volgden collegiën te Polocz (1565), Wilna (1569), Riga e. a. Na een heftigen strijd tusschen de hoogeschool te Krakau en het aldaar bestaande Jezuïeten-college, werd dit laatste op bevel van koning Ladislaus gesloten. In de jaren die aan de opheffing van de Orde voorafgingen, telde de provincie Polen-Litauen 51 colleges en 3 academiën. Merkwaardigerwijze bleef echter de Orde, terwijl zij in andere landen werd opgeheven, in Rusland voortbestaan, en kon tijdens het bestuur van pater Gabriël Sienkiewicz in St. Petersburg een college worden geopend. In 1816 volgde echter ook de verdrijving der Paters uit Rusland.

Landen buiten Europa. Ook buiten Europa en voornamelijk in de door haar bestuurde missiën, heeft de Societeit van Jezus het Katholiek onderwijs met een buitengemeenen ijver bevorderd. Ter bevestiging en uitbreiding van het gepredikte geloof, haastten haar missionarissen zich scholen en opleidingsgestichten, die duizenden ten zegen waren, te vestigen. Het zou niet aangaan, hier in bijzonderheden te treden. Slechts enkele cijfers mogen volstaan. Volgens de *Documents pour servir a l'histoire des Domiciles de la Compagnie de Jésus* van pater Alfr. Hamy, bestonden tegen het midden der XVIII^de^ eeuw in China 4 Jezuïeten-colleges, in Brazilië 7, in Peru 15, in Chili 10, in Mexico 23, op de de Philippijnen 5, in Paraguay 10 en in Quito 11. Op het oogenblik besturen alleen de paters der Fransche provincie 2 colleges met 550 en 32 scholen met 1.506 leerlingen in Egypte, 17 scholen in Syrië, 41 lagere scholen op Ceylon. En voorts op Madura: 1 hoogeschool, 1 seminarie, 2 colleges, 2 weeshuizen, 322 lagere-in Armenië, 1 hoogeschool (te Beyrouth), 1 weeshuis en 180 scholen. De Duitsche provincie bezit 15 scholen voor hooger en gymnasiaal onderwijs in Amerika, Brazilië, Britsch- en Oost-Indië. In 1900 telden deze inrichtingen met twee Europeesche colleges 3.715 externen en 1.263 internen = 4.978 leerlingen. Ook in Australië, Afrika, kortom in alle wereldstreken arbeiden de Jezuïeten aan de opvoeding der jeugd, daartoe aangedreven door den brandenden ijver voor Gods eer, die hun stichter bezielde. — *Ad majorem Dei gloriam!*

A. L.

Litteratuur: BERNH. DUHR S. J.: *Die Studienordnung der Gesellschaft Jesu*, Freiburg i/B 1896. — S. M. PACHTLER S. J.: *Ratio Studiorum et Institutiones Scholasticae Soc. Jesu per Germaniam olim vigentes*, verschenen als Bnd. II, V, IX en XVI der *Monumenta Germaniae Paedagogica*. Berlijn 1887—1894. — *Ausgewählte pädagogische Schriften*, en *Erläuterungsschriften der Studienordnung der Gesellschaft Jesu*, verschenen als Bnd. X en XI in de *Bibliothek der Kath. Pädagogik*. Freiburg i/B. 1898—1901. — DU LAC S. J. *Jésuites. Livre III: Que penser de la Doctrine politique de la Comp. de Jésus?* Paris 1901. — J. W. KARL: *Die alten und die neuen Schulen*. Regensburg 1846. — AUG. DE BACKER S. J.: *Bibliothèque des Ecrivains de la Comp. d. Jesus*. Liège et Paris 1869—76. — P. C. DANIEL S. J.: *La Géographie dans les Collèges des Jésuites au 17 et 18 Siècle*. Paris 1879. — IDEM: *Les Jésuites Instituteurs de la Jeunesse au 17 et 18 siècle*. Paris 1880. — C. SOMMERVOGEL S. J. *Bibliothèque de la Compagnie de Jésus*. vol I—V. Bruxelles 1890—94. — HEINR. DENIFLE. O. P. *Zur Ratio Stud. an. 1586* (in de *Hist. Jahrb. der Görresgesellschaft* 1889). — THOM HUGHES S. J.: *Loyola and the educational system of the Jesuits*. New York 1892. — L. DELPLACE S. J.: *L'établissement d. l. Comp. d. Jésus dans les Pays-Bas*. Bruxelles 1887. — MAYNARD: *Des Etudes et de l'enseignement des Jésuites à l'époque de leur suppression*. Paris 1853. — ALFR. HAMY *Documents pour servir à l'histoire des domiciles de la Comp. de Jésus dans le monde entier de 1540 à 1773*. Paris s. d. — B. FRINS S. J.: *Jesuiten* (in Wetzer und Welte's *Kirchenlexicon* Bnd. VI. Freiburg i/B. 1889). — O. BRAUNSBERGER; *Rückblick auf das Katholische Ordenswesen im 19 Jahrhundert*. Freiburg i/B 1901.

Jongens en meisjes. Onder dit opschrift wenschen wij de vraag te bespreken, of, en zoo ja, in hoeverre, met het geslachtsonderscheid rekening behoort gehouden te worden in de opvoeding. Moeten jongens en meisjes op verschillende manieren behandeld worden? Is er in het spelen zoowel als in het leeren, in huis zoowel als op school een onderscheid in acht te nemen, dat welbewust dient gehandhaafd te worden, of wel, getuigt het van paedagogisch inzicht, als men het geslachtsverschil zoo weinig mogelijk opmerkt, er niet over spreekt, er, zoo mogelijk, niet aan denkt? Dat al deze vragen van het hoogste gewicht zijn, zal wel niemand ontkennen, te minder nu juist in onze dagen het „vrouwenvraagstuk" veler aandacht in beslag neemt. Het antwoord op deze vragen wordt intusschen beheerscht door het antwoord, dat men op andere, veel dieper liggende vragen geeft. Individueele verschillen zijn er vele, aangeborene, zoowel als verworvene, en het behoort tot de allereerste eischen der praktijk, met die verschillen zooveel mogelijk rekening te houden. Maar zijn er ook psychische verschillen tusschen de beide geslachten, grooter en dieper dan de individueele verschillen en, zoo hun bestaan niet kan geloochend worden, zijn zij van zoodanige beteekenis, dat zij eene verschillende opvoedkundige behandeling wettigen? Is men met de beantwoording van die vraag in het reine gekomen, dan doet zich nog eene tweede

vraag voor van niet minder belang. Het is de practische, de sociale vraag, of het einddoel der opvoeding voor jongens en voor meisjes hetzelfde behoort te zijn, dan wel, of het een zoover buiten het andere moet liggen, dat reeds hierdoor eene uiteenloopende behandeling gerechtvaardigd wordt. Omtrent al deze vraagstukken heerscht in onzen tijd groote onzekerheid, die wel het meest daardoor veroorzaakt wordt, dat door hen, die men het eerst tot oordeelen bevoegd zou rekenen, de meest tegenstrijdige meeningen verkondigd worden. Daarom zal 't vooraf noodig zijn, den huidigen stand der quaestie te leeren kennen.

Dat er nevens de primaire ook secundaire geslachtsverschillen zijn tusschen man en vrouw, verschillen, die zich ook in het zieleleven openbaren, is door geen deskundige ooit betwijfeld. Dat niet-deskundigen dat verschil wel eens stoutweg ontkend hebben, doet aan de waarheid natuurlijk niets af. Moeilijker is het echter, die secundaire verschillen nauwkeurig vast te stellen. Voor zoover zij den lichaamsbouw betreffen, kunnen wij ze voorbijgaan. Dat vrouwen kleiner zijn dan mannen, kortere ledematen en langer hoofdhaar hebben, minder sterk ademhalen en minder behoefte hebben aan voedsel, dat alles en nog zooveel andere physische en anatomische bijzonderheden meer, schijnen voor de vraag, die ons bezig houdt, van ondergeschikt belang. Meer beteekenis zou men allicht willen hechten aan den geringeren omvang en het mindere gewicht der hersenen, waardoor de vrouw zich van den man onderscheidt, een verschil, dat reeds dadelijk bij de geboorte gevonden wordt en zich gedurende het geheele leven gelden laat. Tot voor kort was men van meening, dat de verhouding tusschen het geheele lichaamsgewicht bij de vrouw iets gunstiger cijfers gaf dan bij den man, maar de jongste onderzoekingen hebben dat niet bevestigd; ook naar verhouding schijnt de man het hierin van de vrouw te winnen. Misschien zal later blijken, dat dit verschil ook psychische beteekenis heeft, maar tot op heden is de hersenphysiologie nog zoozeer in hare kindsheid, dat men uit omvang en gewicht der hersenen nog volstrekt geen gevolgtrekkingen mag afleiden aangaande het geestelijk leven. In absoluut gewicht overtroffen de hersenen van olifanten en walvisschen die van den mensch, en in relatief hersengewicht moet de mensch voor de meeste zangvogels wijken, zonder dat men hieruit afleidt, dat een potvisch en eene lijster verstandiger zouden zijn dan een mensch.

Van paedagogisch belang zijn alleen de psychische geslachtsverschillen. Jammer slechts, dat deze moeilijk te bepalen zijn. Zij zijn niet te meten noch te wegen en zoo valt het gemakkelijk, de juistheid van iedere omschrijving te betwisten. Prof. Winkler[1]) meent de secundair sexueele eigenschappen van de vrouw het best te kunnen samenvatten in de uitdrukking: een verhoogd persoonlijkheidsbewustzijn, wat door hem synoniem verklaard wordt met hetgeen anderen „het sterker affectieve leven der vrouw" noemen. „Het even-

---

1) Prof. H. Treub en Prof. C. Winkler. De vrouw en de studie.

zeer geprezen als gevreesde gemoedsleven der vrouw, zooveel rijker in nuanceeringen dan dat van den man, is als secundair sexueele eigenschap, als aangeboren eigenschap dus, meegebracht. Noodig is het, want zonder dat zou zij nooit in staat zijn te doen, wat zij, gelukkig voor ons, steeds gedaan heeft. Rijk als het is, ongepeild in zijne diepten, onbegrepen in zijne uitgebreidheid, maar ook niet gewaardeerd in zijne golvingen — ten minste niet door den man — wacht de beschrijving van het gemoedsleven der vrouw nog altijd op de beschrijving door eene vrouw. Die beschrijving zal misschien nooit komen, daar de vrouw in haar groot persoonlijkheidsbewustzijn wel de elementen voor het rijke gemoedsleven, maar tevens die voor eene groote subjectiviteit bezit. De elementen, welke vereischt worden voor de objectieve en onbevangen ontleding en beschrijving van zich zelf, verdragen zich daarmede slecht"

„Maar die rijkdom van 't gevoelsleven heeft eene keerzijde. Geen waarneming of er wordt een gevoel, zij 't van sympathie of van antipathie verwekt. Affectloos denken is voor de vrouw zeer moeilijk. Veel meer dan bij de mannen beheerschen gevoelens ook hare handelingen."

„Het gemoedsleven der vrouw blijft den man volkomen vreemd. Onbegrijpelijk acht hij het. Veel minder door het eigen lichaam lastig gevallen, spoedig buiten het huisgezin staande in den strijd om te leven, kent hij wel door ervaring de kleine beteekenis van het individu. Zijn persoonlijkheidsbewustzijn wordt kleiner, zijn egoïsme spitst zich toe, groote sympathieën en antipathieën zijn voor hem, in dien strijd, schadelijke factoren. Hij heeft ze ook uit aanleg minder meegekregen. Wat hij aan juiste beoordeeling van personen, wier gemoedsleven en daarmee hun drijfveeren hij niet altijd vat, minder bezit, dat wint hij ruim en breed in beoordeeling van zaken terug. Twee elkander hoogst onsympathieke mannen kunnen uitstekend samenwerken, om een buiten hen staand doel te bereiken. Twee onsympathieke vrouwen brengen de zaak geen stap verder en scheiden als geslagen vijandinnen." [1]).

Ook in het intellectueel leven zelf, zijn voor wie zoowel aan jongens als aan meisjes onderwijs heeft gegeven, de verschillen tusschen de beide geslachten duidelijk waarneembaar. In het algemeen is de voorstellingskracht bij meisjes sterker ontwikkeld dan bij jongens, waartegenover staat, dat de laatsten het gewoonlijk in abstracte redeneering van de eersten winnen. Er zijn zonder twijfel uitzonderingen, maar als regel kan toch gelden, dat de studie der wis- en natuurkunde den jongens gemakkelijker valt dan den meisjes, terwijl de laatsten in taalstudie, meer bepaald in spreken en stellen, de eersten gemakkelijk overtreffen. Dat ook het gevoel, naar de opmerking van prof. Winkler, bij meisjes die den kinderschoenen zijn ontwassen, luider meespreekt dan bij jongens, kan zeer gemakkelijk op meisjesscholen worden waarge-

1) Wie in de schoolwereld bekend is, kan van deze laatste bewering allicht sprekende voorbeelden aanhalen.

nomen. Jongens houden van hun leeraar, als zij veel van hem leeren; meisjes leeren veel van eene leerares, van wie zij veel houden.

Ook in ander opzicht is duidelijk onderscheid te zien. Jongens hebben veel meer belangstelling voor de wereld buiten hen, dan meisjes. Jongens — wij herinneren nog eens aan het recht der uitzonderingen — kijken naar alles, wat in hunne omgeving voorvalt. In groote steden weten de jongens veel eerder den weg dan meisjes. Men heeft dit wel eens aan de opvoeding toegeschreven en er op gewezen, dat de meisjes thuis gehouden worden, terwij de jongens vrij op straat mogen loopen, maar, al geeft deze omstandigheid eenige verklaring, alles wordt er niet door opgehelderd, want ook in die gezinnen, waar dat onderscheid niet gemaakt wordt, treft men hetzelfde verschijnsel aan. Jongens lezen andere boeken dan meisjes: zij stellen ook meer belang in het geschiedenis-onderwijs. Meisjes daarentegen zijn gewoonlijk vlijtiger, ook netter en correcter. Uit eene discussie, gehouden in de afdeeling Amsterdam van de Vereeniging voor Paedagogiek (zie Verslag 1898, bl. 91—98) blijkt, dat velen der aanwezigen ongeveer gelijke ervaring hebben opgedaan. Een van hen zeide: „Zoodra 't rekenonderwijs wat meer omvang gaat aannemen, zoodra scherpe voorstellingen van vorm en hoeveelheden en van allerhande betrekkingen vereischt worden, blijven de meisjes achter en tegelijk daarmede verslapt de belangstelling. Op de schoolwandelingen zijn de jongens vol vraagdrift, de meisjes babbelend over beuzelarijen uit het menschen-huishouden" (bl. 93).

De vraag is nu maar, of deze verschillen van genoegzaam gewicht zijn, om een afzonderlijk onderwijs voor meisjes te rechtvaardigen. Voor de lagere school zou ons antwoord ontkennend luiden, omdat de sexueele verschillen ons niet veel grooter lijken, dan de individueele verscheidenheid. Zoo min nu op grond van dat individueele onderscheid het klassikaal onderwijs mag worden afgekeurd, zoo min kan men op grond der sexueele verschillen het gemeenschappelijk onderwijs aan jongens en meisjes schadelijk achten. Waar echter de verschillen nog meer uiteenloopen en dat is bij alle voortgezet onderwijs het geval, meenen wij, dat het belang van jongens zoowel als van meisjes een afzonderlijken leergang gebiedend voorschrijft.

Er is echter in den aanhef van dit artikel nog een tweede criterium genoemd, naar hetwelk dit paedagogisch vraagstuk moet beoordeeld worden. Wij bedoelen de practische, de sociale vraag, of nam. het einddoel der opvoeding, het leven in de maatschappij, aan jongens en aan meisjes verschillende eischen stelt. Ook ten aanzien van deze vraag komen wij tot dezelfde conclusie. Het mag geen oogenblik betwijfeld worden, of — de uitzonderingen al wederom daargelaten — de vrouw in het maatschappelijk leven eene andere roeping te vervullen heeft dan de man. Het huisgezin vraagt van de vrouw heel andere begaafdheden dan van den man en al is het waar, dat in onzen tijd vele vrouwen ongehuwd blijven, zoo is toch, onder haar, een goed huwelijk nog altoos het hoogste ideaal. Dat bij de opvoeding der meisjes dat ideaal in het oog wordt gehouden, spreekt van zelf en heeft geene

rechtvaardiging van noode. Huishoudelijke bekwaamheden aan te kweeken, het belang van hygiënische voorschriften te doen inzien, vooral ook ten aanzien van de behandeling van kleine kinderen, ziedaar iets, wat in geene enkele vrouwen-opvoeding moest ontbreken. De lagere school neemt haar aandeel daarvan over, door de nuttige handwerken op het leerplan te brengen, terwijl het herhalingsonderwijs voor meisjes het koken, het strijken en nog andere huislijke bezigheden omvat. In Duitschland en Zwitserland acht men zelfs de leerlingen der „höheren Töchterschulen" niet te hoog, om ze de behandeling der wasch en het strijken te leeren.

Ondertusschen is er ééne omstandigheid, die wij wel in het voorbijgaan genoemd hebben, maar die belangrijk genoeg is, om er nog even afzonderlijk bij te blijven stil staan. Het feit ligt er eenmaal toe — en door het te betreuren kan het niet uit den weg geruimd worden — dat vele vrouwen in onzen tijd niet tot een huwelijk komen. Dat met dit feit ernstig rekening gehouden moet worden, spreekt van zelf. In de onzekerheid, waarin men, vooral in den middenstand, verkeert, of de meisjes later huwen zullen, is het alleszins begrijpelijk, dat men, het wisse voor het onwisse nemende, alle zorg draagt, dat de dochters, volwassen geworden, een eigen bestaan kunnen leiden. Alle waarschijnlijkheid is voorhanden, dat men op dien weg zal voortgaan en zoo zullen steeds meerdere beroepen, tot nu toe door mannen uitgeoefend, allengs ook door vrouwen worden ter hand genomen. Dat vooruitzicht werkt op de opleiding terug en zoo ziet men een steeds grooter aantal meisjes plaats nemen op de hoogere burgerscholen en gymnasia, die voorheen alleen voor jongens waren opengesteld. Dat naar onze meening dit slechts als noodmiddel moet worden opgevat, alleen in een tijd van overgang te billijken, zal uit het voorafgaande wel duidelijk zijn. Dat hier te lande omtrent de resultaten nog weinig klachten vernomen worden, mag in de eerste plaats aan den korten duur der proefneming worden toegeschreven en in de tweede plaats aan de omstandigheid, dat het aantal vrouwelijke leerlingen nog gering is en het dus verondersteld mag worden, dat alleen de intellectueel best begaafden onder de meisjes dien weg inslaan. Toch wordt reeds, met name op de 5-jarige hoogere burgerscholen, de opmerking gemaakt, dat de meisjes de drie eerste leerjaren wel met voldoend succes kunnen volgen, maar daarna bij hunne mannelijke medeleerlingen ten achter blijven. In Amerika, waar de co-educatie vrij algemeen is doorgevoerd, heeft men reeds voor eene bepaalde stad, nam. Chicago, met cijfers aangetoond, dat in de hoogere klassen de vorderingen der meisjes regelmatig bij die der jongens achterstaan. (Zie het tijdschrift *Kinderfehler*, 6e jaargang, bl. 182).

Wij hebben het woord co-educatie reeds genoemd en willen nu op de zaak zelve eenigszins dieper ingaan. Voor het lager onderwijs, hebben wij opgemerkt, wordt de noodzakelijkheid, om voor jongens en meisjes een afzonderlijk leerplan te volgen, door het geringe verschil van beider aanleg op dien leeftijd niet gerechtvaardigd, evenmin als zulks het gevolg zou behoeven te zijn van het einddoel, dat aan

beider opvoeding te stellen is. Slechts ééne uitzondering hebben wij gevonden in de wenschelijkheid, om de vrouwelijke handwerken op het leerplan der lagere school te brengen. De ervaring heeft echter geleerd, dat deze uitzondering niet veel gewicht in de schaal legt, daar de lesrooster wel zoodanig is in te richten, dat voor dat leervak een paar uren per week voor de meisjes beschikbaar blijven. Er is echter ten aanzien van gezamenlijk onderwijs aan jongens en meisjes nog eene andere vraag te bespreken, nl. deze, of uit zedelijkheids-oogpunt het gedurig samenzijn der beide geslachten niet moet worden afgekeurd. Toestemmend wordt die vraag beantwoord in de Katholieke paedagogiek, zoodat dan ook in landen met overwegend Katholieke bevolking: België, Frankrijk, Spanje, Italië het gemengd onderwijs niet dan bij noodzakelijke uitzondering wordt gedoogd. In Protestantsche landen daarentegen wordt in dat samenzijn geen gevaar gezien. Integendeel, het wordt daar met warmte, juist uit zedelijkheids-overwegingen aangeprezen. Men verwacht uit het onbelemmerd samenzijn der kinderen van beiderlei geslacht eene gunstige werking van weerszijden. Het is duidelijk, dat deze opvatting ten nauwste samenhangt met de zeden en gebruiken der volwassenen. Waar — ook na den schoolleeftijd — eene scherpe afscheiding der beide geslachten regel is, daar gaat het niet aan, de kinderen, die in zuidelijke landen daarenboven vroeg rijp zijn, tot aan of zelfs over het 12de jaar bijeen te brengen. Evenveel recht echter hebben in ons oog de volkeren van Germaanschen bloede, waar de omgang tusschen de beide geslachten veel vrijer is, om ook de kinderen zoo lang mogelijk bijeen te houden. De ervaring ten onzent heeft althans nooit bewezen, dat geslachtelijke afdwalingen op gemengde scholen vaker voorkomen, dan in andere landen, waar de jongens en de meisjes afzonderlijk onderwijs genieten. Wel komen er zoo nu en dan vergrijpen tegen de zeden voor, maar dan steeds tusschen onderwijzers en hunne vrouwelijke leerlingen. Gelukkig zijn die gevallen vrij zeldzaam, maar als hun aantal nog iets grooter wordt, zou het ons niet bevreemden, dat ook hier te lande de tegenzin tegen het gemengde onderwijs aan kracht zou winnen. 't Zou zeer begrijpelijk zijn, al zouden wij 't betreuren, dat hierdoor een op zich zelf goed en gezond beginsel moest worden prijsgegeven.

De co-educatie blijft echter voor de huislijke opvoeding van groot belang. Wel is waar komt het in niemands hoofd op, om de zusjes en broertjes van hetzelfde gezin afzonderlijk op te voeden, maar wel komt het bij herhaling voor, dat in het gezin de jongens boven de meisjes worden voorgetrokken. De mode en het fatsoen verbieden aan meisjes dikwijls allerlei onschuldige uitspanningen, terwijl haar tevens allerlei huishoudelijke lasten worden opgelegd. Volkomen gelijkheid zouden wij ook hierin niet verlangen. Het zusje zal bijv. beter dan de oudere broer het jonge broertje of zusje een poos lang kunnen bezig houden en ook het bedienen van de theetafel zouden wij liever aan de 16-jarige dochter, dan aan den 14-jarigen zoon zien toevertrouwd, maar al laat men die gevallen, met nog andere ter zijde, dan nog is voor vele huismoeders de raadgeving niet nutteloos, dat zij ook hare

dochters in vroolijke vrijheid mogen laten groot worden. Want — en deze uitspraak kan gelden als conclusie van dit geheele artikel — al houden wij jongens en meisjes op het enge gebied van het intellect niet voor gelijkwaardig — ieder van hen heeft toch zijn eigen waarde, die met gelijke zorg moet worden behartigd, opdat zij beiden kunnen komen tot volle ontplooiing der in hen gelegde gaven.

Litteratuur: H. TREUB en C. WINKLER, *De vrouw en de studie.* Dr. med. KLUGE, *Männliches und Weibliches Denken.* Halle 1902. Dr. P. J. MÖBIUS, *Ueber den physiologischen Schwachsinn des Weibes.* 4e druk. Halle 1901. Dr. W. H. COX, *Over de aequivalentie van man en vrouw;* in: *Psychiatrische en neurologische bladen 1898* (ook afzonderlijk verschenen). Daartegen: Dr. CATH. TUSSENBROEK, *Over de aequivalentie van man en vrouw*, en Dr. J. RUTGERS, *Mag men beweren, dat de intellectueele aanleg der vrouw geringer is dan die van den man?* in: *Psych. en neur. bladen 1899.* HENRI MARION, *Psychologie de la femme.* DEZ. *L'éducation des jeunes filles.* Paris 1902.

K.

Kant (Immanuel), geboren 22 April 1724, gestorven 12 Februari 1804, hoogleeraar te Koningsbergen van 1770 tot 1797. In de geschiedenis der wijsbegeerte bekleedt Kant eene zeer voorname plaats. Zijn optreden beteekent den aanvang van eene nieuwe periode in het wijsgeerig denken. Doch het is hier de plaats niet, over Kant's beteekenis als wijsgeer uitvoerig te handelen. Alleen mag datgene uit zijn veelomvattenden denkarbeid ter sprake komen, wat meer bepaald in betrekking staat tot de paedagogiek.

De ethiek, zoowel als de psychologie, behooren tot de voornaamste hulpwetenschappen der paedagogiek en op het terrein van die beide, zoowel als op dat der paedagogiek zelve, ontmoeten we onzen wijsgeer. Wat de *ethiek* betreft, heeft Kant de vraag trachten op te lossen naar de grondslagen van het zedelijk leven des menschen. — Volgens hem richten zich begeerten en hartstochten naar de bereiking van den hoogsten lust. Onlust te vlieden, lust te genieten, ziedaar wat het lagere begeerteleven in beweging brengt en het richting geeft. Doch wanneer de rede in den mensch ontwaakt, dan wordt het anders. De rede toch stelt als zedelijk ideaal *den volmaakt goeden wil*, die gekenmerkt wordt door niets anders te willen, dan wat geschikt is om als algemeen beginsel van handelen voor alle redelijke wezens te mogen gelden. De zedelijke eischen der practische rede, d. w. z. der rede, voor zooverre zij niet het denken, maar het willen betreft, heeft

een algemeen en absoluut karakter en is dus niet afhankelijk van de duizenderlei afwisselende omstandigheden der werkelijkheid; zij is voor alle individuën dezelfde, voor alle volken, voor alle tijden en gelegenheden. De zedelijke eisch is een eeuwig geldig zedelijk gebod, behoorende tot het rijk der eeuwige, onvergankelijke dingen. Te komen onder de heerschappij van den volmaakt goeden wil, het goede te willen niet om eenig voordeel of loon, hier of hiernamaals, doch alleen omdat het goed is; het willen tegen den drang der zinnelijke begeerten in, dat is het ideaal, dat door de menschheid moet bereikt worden. Dit moeten is een *heilig moeten*, in het diepste wezen van den mensch zelf gegrond, niet door eenige macht van buiten hem opgelegd. Bereikt is dat ideaal niet; maar de mensch, in wien de sluimerende rede is ontwaakt, streeft er naar en hoewel Kant erkent, dat er veel boosheid en laagheid in de menschelijke ontwikkeling zich openbaart en dat er op den mensch niet veel te roemen valt, toch hoopt en vertrouwt hij, dat de menschheid het zedelijk ideaal steeds meer nabij zal komen en op dat vertrouwen grondt hij voor een goed deel zijn geloof aan de onsterfelijkheid. Aan eudemonisme wil Kants zedeleer volmaakt vreemd blijven. De lust, de levensvreugde, de gelukzaligheid moge de plichtsbetrachting volgen, haar motief mag zij niet zijn; want dan zou de deugd hare absolute, steeds geldige waarde verliezen. Het zedelijk willen zou dan afdalen tot het zinnelijk begeeren, dat de mensch met de dieren gemeen heeft, doch waarboven hij zich behoort te verheffen, indien hij meer dan dier zal zijn.

We zullen hier niet trachten, Kant's ethiek te beoordeelen. We wijzen er alleen op, dat het zedelijk ideaal van onzen wijsgeer zeer abstract is, te abstract misschien, om niet al te hoog en al te koud te schijnen. Liefhebben b.v. uit plicht, schijnt ons toe onmogelijk te zijn, omdat we in de liefde eene zedelijke zielsbeweging ervaren, die boven den strakken plicht uitgaat, en die geen liefde meer zou zijn, wanneer zij voor gehoorzamen aan plichtsbesef zou moeten doorgaan. Bovendien is Kant's zedelijk ideaal absoluut, ook in den zin van absoluut onbereikbaar. De mensch, eenmaal aangegrepen door het imperatieve: „gij zult", dat hem nooit weer loslaat, streeft steeds voort naar de bereiking van het absoluut goede; maar hij zal hoe langer hoe meer tot het inzicht komen, dat de bereiking er van onmogelijk is. Gelijk de zeeman bevindt hij zich op een oneindigen oceaan; alle vordering naar het einddoel blijkt schijn; steeds blijft de gezichteinder wijken. Ook het Christendom stelt een absoluut zedelijk ideaal, doch dat bereikt kan worden langs den weg van wedergeboorte en verlossing. Kant's categorische imperatief moet den mensch, die er ernst mede maakt, blijven branden in het gemoed, als een onuitbluschlijk vuur, als een worm, die niet sterft.

Kant heeft, naar den aard en de eischen van zijn ambt van professor der philosofie, ook, even als zijne ambtgenooten, voorlezingen over *paedagogiek* gehouden, die door zijn vriend en leerling Prof. Rinck zijn opgeteekend en uitgegeven. Rinck heeft verdienstelijk, doch geen volmaakt werk geleverd. Het bevat tegenstrijdigheden, die men niet

op rekening van den leermeester durft schrijven. Op de eene plaats b.v. heet het, dat de mensch in den grond van zijn wezen volkomen goed is en dat die volkomen goede kern slechts tot ontwikkeling behoeft te komen, om weldra al het lagere en zinnelijke in zijn bestaan aan zich te onderwerpen en dienstbaar te maken. Elders luidt het, dat de mensch van nature noch goed, noch boos is, omdat hij aanvankelijk een dierlijk, zinnelijk wezen is; dat evenwel tot redelijk wezen worden kan, wanneer de rede in hem tot ontwikkeling en heerschappij komt.

Evenwel bevat Kant's paedagogiek, zooals Rinck die heeft uitgegeven, tal van gezonde, juiste, hier en daar zelfs zeer treffende opmerkingen en vingerwijzingen, die nog verdienen gelezen te worden. — Een denkbeeld, als dat van *regeering*, als voorbereiding tot zedelijke tucht, wordt bij Kant aangetroffen en is later door Herbart overgenomen. De invloed van Rousseau's Emile valt duidelijk te bespeuren: het volgen der natuur, het letten op hare wenken, het aansporen en aanleiding geven tot zelfwerkzaamheid in denken en doen worden sterk benadrukt; streng wordt gewaarschuwd tegen het aanbrengen van zedelijke begrippen, waarvoor het kind nog niet rijp geacht kan worden. In het wekken en opscherpen van het zedelijk oordeel ziet Kant het geschiktste middel om zedelijk handelen voor te bereiden en aan te kweeken. In dit opzicht is hij, naar we meenen, maar al te veel intellectualist, te veel in den waan verkeerende, dat het weten van het goede als van zelf door het betrachten en volbrengen er van zal gevolgd worden.

In alle vragen van methodiek, voor zooverre hij daarop althans ingaat, is Kant paedagoog van den ouden stempel. Ouderwetsche geheugenoefeningen prijst hij aan. Ook scheidt hij al te zeer de verstandelijke van de zedelijke opvoeding, zonder er op te wijzen, hoezeer die beide in innig verband behooren te staan [1]).

Een en ander hangt ongetwijfeld samen met het feit, dat Kant de leer der zielsvermogens zonder eenige kritiek van Aristoteles en Wolff overneemt. Hij kon — doch dit kunnen we hier niet nader uiteenzetten — naar den aard zijner philosofie bezwaarlijk vertrouwen hebben in de mogelijkheid eener wetenschappelijke zielsleer. In zijn „*Antropologie*", eigenlijk eene practische zielkunde, komt dit vrij duidelijk uit. Hij wijdt eenige zeer te waardeeren opmerkingen aan de beteekenis van het Ik, als eenheid en sluitsteen van het zielsleven, om dan verder de vermogens, naar den trant zijner voorgangers, op te sommen en daaraan tal van opmerkingen te verbinden, die den grooten menschenkenner verraden, en eenigermate herinneren aan de „Caractères" van La Bruyère of aan Aphorismen als die van Larochefoucauld. We zien hier den grooten denker, in zijn hoogen ouderdom, de levenservaringen ten beste geven, die hij in het handeldrijvende Koningsbergen, op de grens van de Duitsche en Slavische wereld

[1]) Muziek, zoo oordeelt Kant, moet alleen beoefend worden, omdat men er anderen mee behagen kan. Ook over godsdienstige opvoeding heeft hij zonderlinge denkbeelden. Godsdienst is voor hem veel te veel abstractie, geen leven.

gelegen, in zoo ruime mate had opgezameld. Zijn toon is hier en daar pessimistisch en met zijn landgenoot Friedrich Nietzsche, doch die als wijsgeer zijn volmaakte antipode mag genoemd worden, heeft hij gemeen, dat hij de vrouwen in geen al te gunstig licht beziet. Beiden trouwens waren en bleven tot hun levenseinde ongehuwd.

Een baanbreker op paedagogisch gebied is Kant niet geweest, doch zijne Paedagogiek en zijne Antropologie verdienen nog wel gelezen te worden. In het artikel: *Kenvermogen* zullen we nog gelegenheid vinden, op zijne wijsbegeerte terug te komen.

Utrecht. W. Janssen.

Litteratuur: Aangaande Kant als paedagoog raadplege men het artikel over hem in Rein's *Encyclopaedisches Handbuch der Paedagogik* en de aldaar aangehaalde werken; verder: Dr. G. Fröhlich *und* Prof. Friedrich Koerner: *Immanuel Kant*, zijnde *Band XI* van: *Die Klassiker der Paedagogik.* Langensalza 1890.

Karakter. Geen twee menschen, die volkomen op elkander gelijken. Geldt deze eenvoudige waarheid voor hunne uiterlijke verschijning, niet minder is zij van toepassing op hun innerlijk zijn. Toch, hoe duidelijk dit verschil ons in het oog valt, als wij er ons toe zetten, eene nauwkeurige omschrijving er van te geven, dan blijkt al ras ons onvermogen. Wat het uitwendig voorkomen betreft, zien wij het onderscheid zonneklaar, maar eene ontledende beschrijving maakt slechts geringen indruk. Vandaar dat een teekenaar of een schilder in dit opzicht veel boven een schrijver voorheeft; men moet in één oogopslag het geheel zien, om het kenmerkende met juistheid op te vatten. Toch is ons analyseerend verstand daarmede niet bevredigd. Wij willen niet alleen het verschil zien, maar ook weten, waarin het bestaat. Veel grooter worden nog de moeilijkheden, als wij ons een beeld willen ontwerpen van de geestelijke verschillen, die onder onze medemenschen voorkomen. Hier staan de teekenaar en de schilder wel niet geheel machteloos, maar zij kunnen het toch niet verder brengen, dan door scherpe opvatting van het uiterlijk ons het innerlijk te doen vermoeden: in het afbeelden van den innerlijken mensch staat de schrijver boven den schilder. Maar ook hier brengt de synthese ons nader tot de waarheid dan de analyse. Hoog zijn dan ook ten allen tijde die kunstenaars geëerd, die ons in hunne scheppingen een blik hebben doen slaan in de verborgen roerselen van het menschelijk hart. En toch ook hier wil de mensch niet alleen zien, maar ook weten. Als de dichter ons den mensch heeft doen zien in den strijd met het lot, maar vooral in den strijd tegen zijne hartstochten, dan komt het critisch verstand met de vraag, hoe dat innerlijk leven van den mensch te begrijpen is, uit welke elementen het is samengesteld, hoe die verschillen zouden zijn te classificeeren en welke onderlinge afhankelijkheid tusschen hen kan worden opgemerkt.

Eene poging van dien aard hebben we aangewend in het eerste

artikel van dit Woordenboek, waar wij eene schets hebben gegeven van de uiteenloopende openbaringen van 's menschen verstandelijken aanleg. In dit artikel willen wij hetzelfde trachten te doen van dat gedeelte van zijn innerlijk zijn, dat men zijn karakter pleegt te noemen.

De lezer verlangt nu allereerst eene scherpe afbakening van dit begrip, maar het is niet gemakkelijk, aan dat verlangen te voldoen. Toch kan een oplettend nagaan van de beteekenis, waarin het bedoelde woord gebezigd wordt, ons een goed eind op weg brengen. Men spreekt van het „karakter" van eene teekening, eene schilderij, een landschap en bedoelt daarmede blijkbaar het kenmerkende, datgene, waardoor eenig kunst- of natuurvoorwerp zich van het gelijksoortige onderscheidt. Nu behoort niet al het kenmerkende van een mensch tot zijn karakter, maar vragen wij ons af, wat wij in onze medemenschen het eerst en het duidelijkst opmerken, dan zien wij spoedig in, dat dat niet is zijn intellect, maar veel meer de richting en de kracht van zijn streven, van zijn wil dus. Nu weten we, dat verstand, gevoel en wil niet drie afzonderlijke en onderling onafhankelijke zielsvermogens zijn, maar dat deze drie eene eenheid vormen, waarvan nu eens de een, dan weer de ander op den voorgrond treedt. In alle openbaringen des menschelijken levens toont zich echter de wil als leidende factor en door „karakter" verstaan wij nu die kenmerkende eigenaardigheid van den mensch, welke door de plaats en de beteekenis van den wil bepaald wordt.

't Woord komt echter ook in engeren zin voor. Spreekt men van een man van karakter, of in scherpe tegenstelling daarmee, van een karakterloos mensch, dan denkt men bij dat woord aan een goed karakter, aan de vaste innerlijke wet, die al het doen en laten van den mensch beheerscht. Hier houden wij ons echter aan de eerste, ruimere beteekenis, en stellen nu als eerste vraag, welke verschillende karaktervormen gezaghebbende moralisten door aandachtige waarneming en scherpzinnige ontleding — ons hebben leeren kennen.

Heel oud is deze studie nog niet. De negentiende eeuw, die aan de wieg van zoo menige wetenschap heeft gestaan, heeft ook deze studie zien geboren worden. John Stuart Mill heeft in 1843 haar een naam gegeven: *ethologie* en hare taak omschreven, zonder zich echter verder met haar te bemoeien. Volmaakt juist is deze mededeeling niet, want de Engelsche wijsgeer stelde aan de nieuwe wetenschap een veel hoogeren eisch, dan eenvoudig de verschillende karaktertrekken te systematiseeren. Hij eischte, dat de nieuwe wetenschap zou zijn: „*the science of the formation of character*", de wetenschap der karaktervorming. Hij wilde een onderzoek zien instellen naar de invloeden, zoowel innerlijke als uiterlijke, waardoor ons karakter wordt gevormd, zoodat als hoogste einddoel der studie het karakter van een mensch kon worden afgeleid uit al de omstandigheden, die van der jeugd af op hem hadden ingewerkt. Was deze wetenschap voltooid, dan, zoo meende hij, zou de paedagogiek aan haar de noodige voorschriften kunnen ontleenen, van welker opvolging een vooraf bepaald karakter

het gevolg zou zijn. Mag het al op deugdelijke gronden betwijfeld worden, of wij ooit zoover zullen komen, zeker is het, dat wij op het oogenblik daar nog zeer verre van verwijderd zijn, weshalve het niet te verwonderen is, dat Mill's navolgers met bescheidener taak zich hebben tevreden gesteld. Bain althans deed in zijn in 1861 verschenen *Study of character* niet anders dan eene poging, om de verschillende karakters te onderscheiden naar de drie fundamenteele openbaringen van den menschelijken geest: denken, gevoelen en willen. Scherper verdeeling deed de Fransche geneesheer Bourdet aan de hand, die drie jaar vroeger zijn *Des maladies du caractère* had uitgegeven en die daarin 36 verschillende karaktervormen had onderscheiden. Zijn land- en vakgenoot, prof. Azam ging nog veel verder en vond niet minder dan 120 verschillende typen. (*Le caractère dans la santé et dans la maladie* 1887). Van dat oogenblik af aan trok deze studie de aandacht van vele Fransche psychologen, wat niet behoeft te verwonderen, daar reeds in voorgaande eeuwen moreele vraagstukken bij voorkeur door Fransche wijsgeeren waren behandeld. Perez, Paulhan, Fouillée en Ribot hebben ieder op hunne beurt eene andere indeeling voorgestaan. Die alle in bijzonderheden hier te vermelden, lijkt ons overbodig, te meer, daar — wat wel te verwachten was — de verschillen steeds kleiner worden en er langzamerhand eene zekere overeenstemming ontstaan is. Het gemakkelijkst te overzien lijkt ons het schema, dat Queyrat gegeven heeft in *Les caractères et l'éducation morale*, uit welk werk wij het een en ander overnemen.

Grondslag van deze indeeling is ook weer de onderscheiding van denken, gevoelen en handelen.[1]). Inderdaad vinden wij bij vele menschen eene overheerschende neiging, om aan eene dezer geesteswerkzaamheden bij voorkeur toe te geven, waarom wij *verstandsmenschen*, *gevoelsmenschen* en *menschen van de daad* kunnen onderscheiden (*intellectuels*, *émotionnels* et *actifs*). In de tweede plaats vinden wij er echter ook, bij wie twee dezer neigingen gelijktijdig overheerschen. Dan krijgt men weer drieërlei combinatie: 1. *denken* en *gevoelen*, waardoor *sentimenteele* menschen gekenmerkt worden; 2. *denken* en *willen*, het eigendom van *krachtige naturen* en 3. *gevoelen* en *willen*, waaruit *hartstochtelijke menschen* ontstaan. In de derde plaats vallen er karakters op te merken, waarin de drie neigingen in evenwicht zijn en die naar afnemende sterkte kunnen aangeduid worden als: 1. *harmonische*, 2. *onverschillige* en 3. *ongevoelige* karakters. In de vierde plaats zijn de aangewezen neigingen zeer onregelmatig verdeeld, zoodat nu eens de eene, dan weer de andere den boventoon voert. Men zou ze kunnen

---

1) Dat wij hier niet van willen, maar van handelen spreken, heeft zijn goeden grond. Immers de mensch wil altijd, maar niet altoos is de wil op de daad op het handelen gericht. Waar wij nu dien laatsten wil op het oog hebben, kiezen wij duidelijkheidshalve het woord „handelen". Waar in de nu volgende classificatie van *willen* gesproken wordt, moet aan dat woord steeds die begrensde beteekenis worden verbonden. Eene enkele maal zetten wij het woord *energie* er voor in de plaats.

onderscheiden in: 1. *onstandvastigen*, 2. *besluiteloozen* en 3. *tegensprekers*. Ten laatste zijn er nog drie typen van ziekelijke karakters: 1. *zwaarmoedigen*, 2. *zwartgalligen*, 3. *hysterischen* [1]).

Wat in dit schema niet voldoende duidelijk mocht zijn, kan in de nu volgende omschrijving nader toelichting vinden.

Vooraf moet echter de opmerking gemaakt worden, dat, waar ieder mensch een eigen karakter heeft, in al de genoemde typen nog vele variatiën zullen voorkomen, terwijl het eveneens van zelf spreekt, dat er vele overgangsvormen zijn. Ieder normaal mensch denkt, gevoelt en begeert; als er dus van verstandsmenschen gesproken wordt, bedoelt men niet, dat dezulken niet zouden gevoelen, noch begeeren; alleen voert het verstand den boventoon, terwijl de andere vermogens meer op den achtergrond treden. Die overheersching van het verstand kan nog in verschillende graden bestaan; ook kan dat vermogen in onderscheidene richting werkzaam zijn, zoodat het niet behoeft te bevreemden, dat menschen met zeer uiteenloopende begaafdheden naar hun karakter in dezelfde categorie worden gerangschikt. Het gaat met deze indeeling als met de systematiek in de natuurlijke historie, in het plantenrijk bijv. Planten, die voor den oningewijde een zeer verschillend uiterlijk hebben, kunnen tot dezelfde familie, ja tot dezelfde soort behooren, waarbij dan nog de variëteiten soms de geheele systematiek in de war kunnen sturen. Toch kunnen deze beperkingen de waarde eener systematische indeeling niet verkleinen, mits men niet meer van haar verwacht, dan ze geven kan. Wie invloed wil oefenen op de karaktervorming zijner leerlingen, moet beginnen de menschelijke karakters in al hunne verscheidenheid te leeren kennen; is dat doel niet geheel bereikbaar, dan zal toch hij het best zijne taak verrichten, die het einddoel dier kennis zoo dicht mogelijk is genaderd. Met dat doel voor oogen, geven wij nu eene beknopte toelichting bij de verschillende typen, die wij hebben onderscheiden.

---

1) Tot meerdere duidelijkheid schrijven wij hier de classificatie uit het aangehaalde werk woordelijk over.

CLASSIFICATION DES FORMES DU CARACTÈRE.

I. Prédominance marquée d'une faculté ou d'une tendance.

1⁰. *Caractères méditatifs ou intellectuels.*	2⁰. *émotionnels.*	3⁰. *actifs.*

II. Prédominance simultanée de deux facultés.

1⁰. *Caractères méditatifs-émotionnels ou sentimentaux.*	2⁰. *actifs-méditatifs ou volontaires.*	3⁰. *actifs-émotionnels ou passionnels.*

III. Pondération à une tonalité différente des trois facultés.

1⁰. *Caractères équilibrés.*	2⁰. *amorphes.*	3⁰. *apathiques.*

IV. Exercice irrégulier et intermittent d'une ou des diverses tendances.

1⁰. *Caractères instables.*	2⁰. *irrésolus.*	3⁰. *contrariants.*

V. Maladies du caractère.

1⁰. *Hypocondrie.*	2⁰. *Mélancolie.*	3⁰. *Hystérie.*

I. 1. *Verstandsmenschen.* Het woord spreekt voor zich zelf. Van alle geestelijke verrichtingen neemt het verstand, het nadenken, het mediteeren bij deze menschen de eerste plaats in, zoo sterk soms, dat alle belangstelling voor de overige levensopenbaringen verdwijnt. Hun denken, hun zoeken, hun vorschen kan hartstocht worden. Ze overwinnen alle moeilijkheden, om aan hun lust tot studie te voldoen. Speculatieve geesten kunnen het zijn, als Spinoza en Kant, maar ook mathematische vernuften als Archimedes en Pascal. Geschiedschrijvers en kenners der oudheid — Schliemann — treft men onder hen aan. Van den natuurkundige Ampère is het woord bewaard gebleven, dat dit type kenmerkt. „Waartoe dient de wereld?" vroeg hij, en het zelf gegeven antwoord luidde: „Om den geest te denken te geven." Van denzelfden Ampère wordt verhaald, dat hij kort voor zijn dood met een zijner vrienden een gesprek over wijsgeerige onderwerpen voerde. Toen deze aan het gesprek een einde wilde maken en hem op zijne zwakke gezondheid wees, riep Ampère uit: wat komt mijne gezondheid er op aan; wij spreken over de dingen, die eeuwig zijn!

De zuivere verstandsmensch heeft weinig lichamelijke behoeften; onder de hoogste vertegenwoordigers van deze richting treft men vele mannen aan, die nooit gehuwd zijn geweest. Zij bemoeien zich ook niet graag met de dingen buiten hen. Newton was lid van het Engelsch parlement, maar het eenige dat hij, naar men zich herinnerde, daar ooit gezegd heeft, was een verzoek, om een der vensters te sluiten, wijl het tochtte. Verstandsmenschen zoeken, waar het hun noodig is, hun leed door studeeren te overwinnen. Lafargue, de schoonzoon van den bekenden Karl Marx, vertelde van deze, dat alleen de algebra hem troosten kon in de vele verdrietelijkheden van zijn bewogen leven. Gedurende de ziekte van zijne vrouw schreef hij, om den angst haar te verliezen, op zijde te zetten, eene verhandeling over de differentiaal-rekening.

Eene enkele maal treft men onder kinderen een karakter aan, dat in die richting zich belooft te ontwikkelen. Het zijn niet de schitterendste jongens der klasse; gewoonlijk is hun eerzucht niet genoeg ontwikkeld, om boven anderen te willen uitsteken. Niet onmogelijk, dat hunne medeleerlingen hen voor suf schelden; ook niet onmogelijk, dat de onderwijzer met dat oordeel instemt. Het zijn niet de jongens, die het best en het trouwst hunne lessen leeren; misschien leeren ze zelfs in het geheel niet: ze kennen ze niettemin. Hunne vereering voor knappe jongens, die op n⁰. 1 zitten, is niet groot. Hunne oplettendheid laat vaak te wenschen over. Waarom zouden ze eigenlijk ook opletten; zij hebben reeds lang begrepen, waarom het gaat en zetten hunne eigen gedachten voort. Ze zijn niet universeel en hebben niet voor alle leerstof even groote belangstelling; in éene richting ontwikkelen ze zich en in alle overigen zijn ze tevreden, als ze voldoende halen. Laat hen met rust, ge kunt toch niets aan hen doen en ze zullen wel terecht komen.

I. 2. *Gevoelsmenschen.* Overmatig ontwikkeld gevoel; zwakke ze-

nuwen; vreesachtig, bijgeloovig, spoedig tot tranen geroerd; bekrompen verstand en zoo goed als geen energie. Een klein ongeval geeft hun meer verdriet, dan door een groot geluk kan worden goedgemaakt. Zij hebben het niet gemakkelijk in het leven; de wereld gaat hun ruw voorbij en kwetst hen bij iedere aanraking. Zij hebben eene zwakke constitutie, hoewel gewoonlijk niet zoo zwak, als zij zelf meenen. Zij zijn heel bezorgd voor hunne gezondheid en nemen alle ware en vermeende hygiënische voorschriften trouw in acht.

Op school kennen we ze ook, al is het voor onderwijzer en leerlingen beiden gelukkig, dat er niet velen zijn. Zij moeten voortdurend beschermd worden tegen de plaag- en kwelzucht hunner kameraden. Daar ze hoogst gevoelig zijn, is het zoo gemakkelijk — zoo dankbaar zouden we haast zeggen — ze te plagen. Soms zijn ze prikkelbaar en stuiven ze een oogenblik op, maar dat vermeerdert nog maar den spotlust hunner kameraden, die wel weten, dat de „suffer" toch niets terug doet. Het eischt veel tact van den onderwijzer, zulke jongens tegen den overmoed der anderen te beschermen, zonder het sensible knaapje nog meer te verweekelijken.

I. 3. *Menschen van de daad.* Hier denken we het allereerst aan de veroveraars, in de wereldgeschiedenis welbekend; aan den reiziger, die op avonturen uitgaat; aan de soldaten uit den tijd der huurlegers, aan de *sportsmen* van onze dagen. Zij willen in beweging zijn en hunne kracht toonen; zij hebben veel lichaamskracht en willen die besteden. Zij hebben niet veel verdriet in het leven; zij voelen niet diep en vergeten spoedig. Zij brengen geene groote werken tot stand; in de drukke en veranderlijke bezigheid zelf ligt heel hun doel. Cortez, Pizarro en al die andere Spaansche aanvoerders, die met een handvol mannen van gelijk gehalte naar Amerika trokken, geheele volkeren aan zich onderwierpen en door de onderworpenen als goden vereerd werden, ziedaar zuivere vertegenwoordigers van dit type.

Men behoeft overigens zoo ver niet te gaan, om ze te vinden. Als de klasse groot genoeg is, zit er allicht één jongen in, die de aanvoerder is bij alle waagstukken, die de jongens op straat uithalen. Als *hij* er niet bij is, lukt het niet goed. Telkens bedenkt hij een ander stout stuk. Niet in de klasse, maar toch wel op de speelplaats en in de gymnastiekzaal is hij n^{0}. 1. Hij loopt het snelst, rijdt het best schaatsen, fietst, zwemt en vecht, al naar het pas geeft. Jongens van dien aard moeten Hildebrand voor oogen hebben gestaan, toen hij zijn lofzang op den Hollandschen jongen schreef. Inderdaad, ieder gezond kind heeft iets daarvan in zich, maar van sommigen zou men geneigd zijn te zeggen, dat zij niets anders in zich hebben. Laat ons echter met ons oordeel voorzichtig zijn; het leven kan zoo veel verandering brengen.

II. 1. *Sentimenteele menschen.* Men moet den onaangenamen klank, dien dit woord voor onze ooren heeft, een oogenblik wegdenken. Wij willen er alleen die menschen mee aanduiden, wier energie niet sterk

ontwikkeld is. Het zijn verstands- en gevoelsmenschen te gelijk, maar de drang tot daden ontbreekt. Contemplatieve naturen zijn het; dikwijls met aanleg tot mystiek. De wereld buiten hen lokt hen niet; zij beschouwen zich zelve en gaan in die beschouwing op. Zij hebben dikwijls een rijk innerlijk leven, maar wijl hun de lust ontbreekt, zich met hunne medemenschen in te laten, is het volle, rijke leven hun vreemd. Tobbers zijn het dikwijls over eigen tekortkomingen en gebreken. Ze zijn voorwaar niet dom, maar hunne verstandsontwikkeling komt alleen hunzelven ten goede.

Hoogstaande menschen treft men onder hen aan. Als dichters leveren zij liefelijke natuurbeschrijvingen; het menschenleven trekt hen ook wel aan, maar alleen als object van aanschouwing. Scherpe analyse kunnen zij geven van menschelijke driften en hartstochten; maar zij zelf zijn slechts toeschouwers en opmerkers. Kunstenaars kunnen het zijn, in wie het leven der menschheid als in een klaren spiegel weerkaatst wordt. Beminnelijke menschen, met wie het goed is te verkeeren, als het lot hen maar niet gesteld heeft op eene plaats, die krachtsontplooiing, en ingrijpen in het leven van anderen van hen eischt. Het leven vermoeit hen en de inspanning schuwen ze.

II. 2. *Krachtige naturen.* Ook deze naam laat, evenals de vorige, te wenschen over. Bedoeld worden degenen, wier denken en willen van ongeveer gelijke kracht zijn, maar wier gevoel niet luide spreekt. Het zijn beginselvaste menschen, die zulk een karakter bezitten. Zij handelen niet naar oogenblikkelijke invallen, maar alleen na rijpe overweging. Zij zijn meester van zich zelf; vast besloten gaan zij op hun doel af; met volharding vervolgen zij het, tot zij het bereikt hebben. Autoritair kunnen zij zijn in hun optreden; het kost hun moeite, de belangen van anderen in het oog te houden. Zwakheid is hun eene ergernis en plichtsverzuim lijkt hun de zwaarste zonde. Berekenend zijn zij en consequent; zij voorzien de gevolgen van hunne daden en aanvaarden die gevolgen met kalmen, soms stuggen moed. Geestdrift is hun vreemd; opgewondenheid en enthousiasme staan bij hen in slechten reuk.

De geschiedenis levert in alle tijden en in alle kringen voorbeelden van deze krachtige naturen op. Karel V mag men er toe rekenen, maar ook zijn zoon Filips II en diens grooten tegenstander Willem van Oranje. Calvijn was er een type van, maar ook Bossuet. De menschheid heeft veel aan zulke mannen te danken, al mag men zich verheugen, dat er ook nog anderen zijn, die wat minder deugd en wat meer zachtheid bezitten.

II. 3. *Hartstochtelijke menschen.*

Gevoel, Verbeelding, Heldenmoed,
tot éene ondeelbre kracht verbonden,
te zaam gesmolten tot één gloed
en door den boezem uitgezonden

op vleugelen van melodie
om al wat ademt te betooveren,
om al wat hart heeft te veroveren —
zie daar de gaaf der Poëzie.

Ziedaar — zou men ook kunnen zeggen — de schitterende omschrijving van den edelsten en hoogsten vorm van het hartstochtelijk karakter. Een diep gevoel en eene sterke aandrift tot handelen zijn er in vereenigd. Het wikkende en wegende, het overleggende en berekenende verstand ontbreekt er aan of spreekt althans niet luide mee. Martelaren en geloofshelden, apostelen en profeten ontleenen hunne kracht aan hunne geestdrift.

Franciscus van Assisi, Peter de Hermiet, Luther, Savonarola, Giordano Bruno mag men onder hen rekenen. Ook zij behooren er toe, die hun goederen, hun leven zelfs opofferen ten bate der menschheid. Vincentius de Paola is een hunner.

Maar ook op andere banen kan een alleroverheerschende hartstocht den mensch voeren. Krijgshelden als Alexander de Groote, Marius, Karel de Stoute, Frans I, Napoleon hebben aan datzelfde karakter hun roem te danken. Dichters als Byron en Da Costa, redenaars als Gambetta behooren tot hetzelfde type.

Ook lager — veel lager — ontmoet men variëteiten van hetzelfde karakter. „Ons karakter is ons noodlot” heeft de Duitsche dichter Novalis gezegd en werkelijk kan het hartstochtelijk karakter noodlottig voor zijne bezitters worden. 't Spreekt van zelf, dat ook aan de uiterlijke omstandigheden een rechtmatig aandeel in dat „noodlot” moet worden toegekend en zoo komt het, dat rijk begaafde geesten door hun hartstocht te gronde gaan. Toch zijn het de omstandigheden niet alleen, want in dat karakter zelve ligt een gevaarlijk element verscholen, dat, zoo het niet wordt opgewogen door een zedelijk levensbeginsel, ten kwade keert, wat tot zooveel goeds leiden kon. Karel de Stoute is hier een leerzaam voorbeeld.

III. 1. *Harmonische menschen.* Tot nu toe hebben wij alleen de karakters beschreven, waarin één bepaald zielsvermogen òf de overhand had, òf wel geheel in de achterhoede bleef. Wat goeds en wat kwaads we er ook van mogen gezegd hebben, dit is zeker, dat er steeds iets aan ontbrak, namelijk: g e e s t e l ij k e v e n w i c h t. En dat is nu juist het meest op den voorgrond tredend kenmerk van de karakters, die wij nu willen leeren kennen. Ook hier is weer veel onderscheid; van daar onze verdeeling in drieën. Het eerst spreken wij dan over de harmonische karakters, waarin alle richtingen van het zieleleven zich in gelijke kracht doen gelden. Er is hier een rijkdom en volheid van leven, die naar geene enkele zijde zich bovenmate verheft: het is de matiging in de kracht. Het gevoel kan fijn zijn; zelfs krachtig en vurig, maar het barst nooit uit en alle heftigheid is er vreemd aan. Het verstand kan scherp wezen en naar verschillende richtingen zich uitstrekken, maar het is meer breed dan diep; het

pijnigt en kwelt zijn bezitter niet en drijft niet tot het onbereikbare. De wil is sterk, maar rustig en voert tot geregelde bezigheid; wel bewust van zijne kracht, mijdt het alle koortsachtige overspanning.

Dit karakter komt niet zoo zelden voor, als men zou vermoeden. Kennen wij ze niet allen in onze omgeving van die menschen, die ons niet verbazen noch imponeeren door de uitgebreidheid hunner kennis, de heftigheid hunner gevoelens, het gewaagde hunner ondernemingen, maar die nochtans aller achting wegdragen door het complete, dat in heel hunne verschijning ligt? Het zijn van die menschen, wien men alles kan toevertrouwen en alles kan opdragen: 't komt altoos goed uit. Wil men een klassiek voorbeeld, men denke aan Socrates. Dapper in den oorlog, zonder een bekend of beroemd veldoverste te zijn; geduldig en verdraagzaam, toch vasthoudende aan eigen overtuiging; gelijkmoedig van humeur, trouw in zijne vriendschap, openhartig in zijn oordeel. Een modern vertegenwoordiger van zulk een geëquilibreerd karakter vinden we in Goethe, den Griek, den Olympiër der achttiende eeuw. Hoveling, dichter, geschiedschrijver, minister, schouwburgdirecteur, geleerd criticus, man van de wereld, toch ook droomer en beminnaar der eenzaamheid, heeft hij al die tegenstrijdige neigingen en ambten tot één levensgeheel weten te vereenigen, zonder één dissonant te doen hooren. Zijn kalme en rustige geest had een afkeer van alle beroering en mengde zich niet in de heftige strijdvragen van zijn tijd. Eene wereldschokkende gebeurtenis, als de Fransche omwenteling, is hem voorbij kunnen gaan, zonder hem ook maar tot eene enkele toespeling in zijne talrijke werken te verlokken. In zijne jongelingsjaren had hij vlagen van sentimentaliteit en wanhoop, maar hij schreef *Werther* en overwon en verbande daarmede zijne neerdrukkende gedachten. Meester van zich zelf, wist hij zijne hartstochten te bedwingen en de wereld en het leven met kalme hoogheid te gemoet te treden.

Onder kinderen treft men zulke karakters — zelfs in wording — slechts zelden aan. Ontmoet men er een, dan maakt het het geluk zoowel zijner ouders als zijner onderwijzers uit. Jongens en meisjes, die onopgemerkt door de school gaan, niet uitblinken en toch altoos bovenaan staan, die meedoen met de spelen hunner makkers, zonder er de leiders te zijn, maar toch geacht en gezocht worden. Gelukkige kinderen!

III. 2. *Onverschilligen.* Queyrat geeft, zooals de lezer weten kan, aan dit type den naam van *amorphes*, d. w. z. *vormloozen*, omdat geen enkele bepaalde karaktertrek hun eigen is. Men herinnert zich de Genestet's leekendichtje:

Wees u zelf, zei ik tot iemand;
Maar hij kon niet: hij was niemand.

Dat zijn de menschen, van wie men zeggen kan: Zij leven niet; zij worden geleefd. Zij eten, zij drinken, zij doen een wandeling, zij spelen een spelletje kaart en volvoeren op bijna werktuiglijke wijze de weinige plichten, die zij niet kunnen verhinderen, dat het leven

hun oplegt. Zij volgen trouw de gewoonten en gebruiken, die om hen heerschen. Geheel en al zijn zij het product der omstandigheden. Zij zijn geen stem, maar eene echo. Het toeval beslist, welk beroep zij zullen vervullen, zelfs met wie zij trouwen zullen en zij verzetten zich niet. Zij zijn de trouwe afschaduwing van de maatschappij, waarin zij leven; zij haten alle nieuwigheidszoekers, want hun is niets zoo aangenaam, als de rust.

III. 3. De *ongevoeligen* staan in karaktereigenaardigheid nog een trap lager dan de onverschilligen. Op hen heeft de wereld en het leven zoo goed als geen vat. Zij worden — en dat in scherpe tegenstelling met het voorgaande type — niet of weinig geïnfluenceerd door wat om hen heen gebeurt. Van flegmatisch temperament (zie dat woord) reageeren zij niet op de wereld en deze reageert niet op hen. Van zelfzuchtige natuur, zonder veerkracht, zonder belangstelling, traag en gemakzuchtig, gaan zij door het leven. Smart kennen zij niet; waarachtige vreugde evenmin. Dikhuidig, als ze zijn, glijden alle aesthetische en moreele gevoelsprikkels op hen af. Als men ze niet hindert, hinderen zij ook niemand. Hun verstand kan voldoende vatbaarheid bezitten, maar alle leerlust ontbreekt hun. Hunne intellectueele vorderingen zijn dan ook gering. Zij kunnen bij een ernstig gesprek tegenwoordig zijn met evenveel oplettendheid, als waarmede zij naar de rookwolkjes kijken, die uit hunne pijp omhoog stijgen. Indien zij er zich in mengen, is het, om de eene of andere banaliteit te zeggen, of eene kinderachtige grap te verkoopen. Wil men een exemplaar van die soort ontmoeten, men zoeke dan onder de ongetrouwde heeren van eenig vermogen, die voor niets te zorgen hebben. Avond aan avond kan men ze in hetzelfde koffiehuis vinden, met de dominé-steenen of de speelkaarten in hunne hand. Ach hemel, de mensch moet toch wat doen!

IV. 1. *Onstandvastigen.* Misschien komen we eerst nu aan de karakters, die wij het meest gelegenheid hebben, om ons heen waar te nemen. Inderdaad, tot nog toe hebben wij alleen karakters beschreven, die eene zekere eenheid vertoonen, maar het kan niemand onbekend zijn, dat de meeste menschen niet aan één bepaald type beantwoorden. Wie bij de voorafgaande beschrijvingen zich de personen van zijne kennis voor den geest heeft gebracht, over wier karakter hij eenigszins vermag te oordeelen, zal meer dan eens in de verzoeking zijn gekomen, méér dan eene beschrijving op denzelfden mensch van toepassing te verklaren. Zoo is het ook in werkelijkheid. Eén vast en onveranderlijk karakter is het bezit van slechts weinige menschen; het meerendeel is veranderlijk en onstandvastig. Natuurlijk zijn er ook, in wie die onstandvastigheid zoo duidelijk en zoo herhaaldelijk aan den dag treedt, dat men hen terecht onder de nu behandelde categorie kan rangschikken. Aan hen denkende, is men geneigd te vragen, of er niet twee of drie karakters in denzelfden persoon aanwezig zijn. Zij hebben een fijn gevoel, ja, maar bij vlagen, want op andere

tijden zou men ze weer gevoelloos noemen. Zij zijn ijverig en druk in de weer; ja, maar het duurt niet lang. Zij gloeien voor de eene of andere zaak, maar het vuur is spoedig verteerd. Zij leven bij stemmingen en deze zijn veranderlijk, als het weer in April. Het schijnt wel, of hunne houding in eene bepaalde zaak niet het logisch en noodwendig gevolg is van geheel hunne persoonlijkheid, maar slechts het uitvloeisel van een deel van hun wezen. Onbetrouwbaar kan men ze noemen. Nu eens ontvangen ze u met de grootste hartelijkheid en den volgenden keer zijn ze koel en teruggetrokken. Zij zijn snel in het beloven, maar zwak in het houden van hun woord. Telkens veranderen zij van smaak en neiging; humeurig zijn ze in hooge mate.

Is niet in ons allen iets van deze onstandvastigheid? Was Petrus niet de rots, waarop de kerk zou worden gegrondvest, die tot zijn Heer sprak: al zouden allen u verlaten, ik zal u geenszins verlaten? En was het toch niet dezelfde Petrus, die kort daarop zijn Heer tot driemaal toe verloochende?

Indien men van een kinderlijk karakter spreken kan, dan moet men het hier zoeken. Vandaag zijn die twee jongens of meisjes geslagen vijanden en morgen maken zij elkander weer deelgenoot van hunne innigste geheimen. Gelukkig groeit ook het karakter van den mensch en dus wanhope de opvoeder niet, als hij de vluchtigheid en onstandvastigheid zijner leerlingen opmerkt, indien slechts de aanwijzing niet ontbreekt, dat er iets beters en krachtigers uit worden kan.

IV. 2. *Besluiteloozen.* Inderdaad is dit een andere type dan het voorgaande, al gelijkt het er op. Het zijn de menschen, die altoos aarzelen, die nimmer tot een besluit kunnen komen, of, als zij partij gekozen hebben, zich onmiddellijk afvragen, of zij wel goed gekozen hebben. Zij stellen gaarne alles uit, niet, om des te beter te kunnen nadenken, maar in de stille hoop, dat zonder hun toedoen het besluit vallen zal. Soms ook, staande voor eene beslissing, winden zij zich zelf op en kiezen in hunne verwarring het eerste, dat zij voor de hand vinden, om dan naderhand zich te beklagen, dat zij nu juist het verkeerde hebben gekozen. Paulhan verhaalt van een jongmensch, die op eene bepaalde vraag met ja of met neen moest antwoorden en nu twee brieven geschreven had in tegenovergestelden zin. Lang liep hij de kamer rond, aarzelende welken brief hij verzenden zou. Eindelijk neemt hij een kloek besluit, steekt den brief met het toestemmend antwoord in de bus en ..... snelt naar den spoortrein, om mondeling zijne schriftelijke toestemming weer in te trekken.

IV. 3. *Tegensprekers.* Een zeer scherp geteekend type. Zij zijn het nooit met iemand eens, zij zijn — zooals de gewone uitdrukking luidt — altijd in de contramine. Het zijn geen groote beginselen, waartegen zij te velde trekken, maar allerlei nietigheden, waarover zij uit den treure kunnen debatteeren. Niets is goed in hunne oogen; zij vitten zonder ophouden. Aan geen regel onderwerpen zij zich; hinderlijk zijn zij en lastig in alle levensomstandigheden. Ga niet met zoo een

op reis; hij wil altijd een anderen kant uit dan voorgesteld wordt. In de *Misanthrope* heeft Molière in de volgende woorden zulk een karakter geteekend.

> Depuis que dans la tête il s'est mis d'être habile,
> Rien ne touche son goût, tant il est difficile.
> Il veut voir des défauts à tout ce qu'on écrit,
> Et pense que louer n'est pas d'un bel esprit.
> Que c'est être savant que trouver à redire,
> Qu'il n'appartient qu'aux sots d'admirer et de rire
> Et qu'en n'approuvant rien des ouvrages du temps,
> Il se met au-dessus de tous les autres gens.
> Aux conversations même il trouve à reprendre;
> Ce sont propos trop bas pour y daigner descendre;
> Et, les deux bras croisés, du haut de son esprit
> Se regarde en pitié tout ce que chacun dit.
> . . . .
> . . . .
> Le sentiment d'autrui n'est jamais pour lui plaire
> Se prend toujours en main l'opinion contraire
> Et penserait paraître un homme du commun
> Si l'on voyait qu'il fût de l'avis de quelqu'un.
> L'honneur de contredire a pour lui tant de charmes,
> Qu'il prend, contre lui-même, assez souvent les armes
> Et ses vrais sentiments sont combattus par lui,
> Aussitôt qu'il les voit dans la bouche d'autrui [1]).

[1]) Misanthrope Acte II, scène V.
Alberdingk Thijm vertaalde deze verzen als volgt:

> Sinds hij besloten heeft, geleerd te zijn en aardig
> Is niets meer naar zijn smaak; is niets zijn lof meer waardig.
> Hij wil steeds fouten zien in alles wat hij leest,
> En acht een woord van lof niet van een grooten geest.
> 't Bewijst geleerdheid, als m' op alles weet te vitten,
> Terwijl de onnoozelen geen greintje smaak bezitten,
> Die graag bewonderen, óf den cijns van traan of lach
> Betalen aan roman of schouwspel van den dag.
> Hij ziet hoogmoedig neer op al wat anderen zeggen:
> Verwaardigt zich niet eens, zijn afkeer uit te leggen,
> En de armen fier gekruist ziet hij vol deernis af
> Op wat men, om hem heen, zijn buur ten beste gaf.
> . . . .
> . . . .
> Wat andren denken kan hem nimmermeer behagen.
> Hij is het steeds oneens met wat hij voor hoort dragen.
> Hij ware een burgerman (meent hij) van 't laagste slag,
> Zoo men ter wereld hem van iemands meening zag.
> De tegenspraak had steeds zooveel, dat hem bekoorde,
> Dat men hem menigmaal zich zelf bestrijden hoorde,
> En door hemzelf zijn leer bekampt wordt en weerstaan,
> [illegible] iemand zich vermeet, om met hem mee te gaan.
> Als [illegible]

V. 1. *Zwaarmoedigen.* De drie vormen van karakters, die nu nog overblijven, kunnen met recht ziekelijke karakters genoemd worden, veroorzaakt als zij worden door een of ander organisch gebrek. De ernstige gevallen, die aan krankzinnigheid grenzen of er geheel toe behooren, laten wij buiten bespreking, daar deze eene afzonderlijke behandeling vereischen. Hypochondrische, melancholische en hysterische menschen komen echter genoeg in de gewone samenleving voor, om het noodig te maken, hen te leeren kennen en onderscheiden.

De zwaarmoedigheid kenmerkt zich door eene overdreven gevoeligheid, die door de geringste omstandigheid pijnlijk wordt aangedaan. Achterdocht is er een doorloopend kenmerk van. De zwaarmoedige meent, dat er altoos over hem gesproken wordt: wordt er in zijne nabijheid gelachen of geschertst, dan meent hij voor den gek gehouden te worden. Zelfs als iemand hem eene onschuldige vraag doet, zoekt hij er wat achter. Hij acht zich overal door vijanden omringd. Is hij wetenschappelijk ontwikkeld, dan houdt hij het er voor, dat de geheele wetenschappelijke wereld tegen hem gekeerd is, dat op zijne richting geen acht geslagen en met zijne inzichten geene rekening gehouden wordt.

De meest bekende vertegenwoordiger van dat karakter is wel de Fransche wijsgeer Jean Jacques Rousseau. Telkens brak hij de vriendschap af met mannen en vrouwen, die hem zeer genegen waren en overlaadde hen daarna met de vinnigste scheldwoorden. Carlyle verhaalt van hem de volgende geschiedenis. Een vriend, die den wijsgeer meermalen bezocht en hem steeds allen eerbied en toegenegenheid bewees, vond hem eens in eene bittere en ongenaakbare stemming. „Mijnheer", zei Jean Jacques, „ik weet wel, waarvoor ge hier komt. Ge wilt met eigen oogen eens zien, wat armoedig leven ik leid. Welnu, kijk daar in den pot, die op het vuur staat. Ge zult daar een half pond vleesch in vinden, één wortel en drie uien, dat is alles! Ga heen, mijnheer, en vertel dat aan iedereen, als 't u belieft!"

V. 2. *Zwartgalligen.* De melancholie wordt gekenschetst door eene diepe en innige droefheid. Zij komt meest voor bij teere gestellen, bij menschen die vele wederwaardigheden en teleurstellingen op hun weg hebben ontmoet. Er is iets edels in dat karakter. De melancholicus geeft zich zelf de schuld van alles, wat hem weervaart. Hij ziet geheel de wereld door een droeven sluier en gaat het liefst met doodsgedachten om. De gezonde mensch voelt altijd eene sterke neiging, om de zwartgalligheid belachelijk te maken en dat mag hem niet al te kwalijk worden genomen, want er is veel namaak onder. Jongelieden van ernstigen geestesaanleg maken gewoonlijk zulk eene periode door, ja uit de geschiedenis weten wij, dat soms geheele tijdperken van zulk een geest zijn bezield. Men weet, hoe aan het einde der achttiende eeuw in Duitschland de Werther-vereering als eene epidemie losbrak; menig jong mensch benam zich uit peillooze droefheid het leven en wie voor dat uiterste bewaard bleef, ondernam toch eene bedevaart naar het graf van zulk een ongelukkige. Men weet verder, hoe de

ziekte ook naar ons land oversloeg en Rhijnvis Feith het eerst en het stevigst te pakken nam [1]). Men herinnert zich ten slotte, hoe Nicolaas Beets zijn „zwarten tijd" doormaakte, waarin hij zijn *Kuser*, zijn *Gwy de Vlaming*, zijn *Jose* schreef. Duidelijk spreekt dat karakter in de volgende woorden uit den Voorzang van *Gwy de Vlaming* zich uit:

. . . . . Is 't niet, dat ons krank gemoed
Een hartstocht voor de droefheid voedt?
Een trek, om 's levens ijslijkheden
In al haar treurigheid te ontleden,
Een prikkel, die behoefte werd
En 't zalig maakt, zich toe te geven
Aan wat geheel de ziel doet beven, —
Sinds daar voor 't menschelijk hart
Niets zoeter is dan 't mededoogen,
Niets milders dan de traan voor de oogen,
En geen gevoel voor 't kenvermogen
Zoo klaar en duidelijk als — DE SMART.

Gelukkig gaat die stemming bij velen voorbij — zooals zij bij Nicolaas Beets voorbij gegaan is — maar zij eischt toch telkens weder hare slachtoffers.

V. 3. *Hysterische karakters.* Hier geraken wij bijna over de grenzen van ons onderwerp. De hysterie toch is een ziektetoestand van den geest en wel een met zooveel uiteenloopende verschijnselen, dat het moeilijk is, de eenheid er van te ontdekken [2]). De lichte verschijnselen komen echter dagelijks, zelfs onder kinderen, voor en daarom kan het goed zijn, er een enkel woord van te zeggen. Het algemeene kenmerk van de hysterie is de overheersching van den geest door allerlei suggestie. Een hystericus — want zoowel mannen als vrouwen kunnen aan die kwaal lijden, hoewel de laatsten veel meer dan de eersten — verbeeldt zich soms, dat hij niet eten, of niet spreken kan. Dan gevoelt hij weer pijn op bepaalde plaatsen van het lichaam, zonder dat er eenige stoornis of eenige anatomische afwijking valt waar te nemen. Bij kinderen openbaart dit karakter zich gewoonlijk door overmatige gevoeligheid, door zucht tot overdrijving, door zucht tot liegen, om daardoor belangwekkend te zijn en de aandacht op zich te vestigen. Meisjes openbaren dien toestand soms door onophoudelijk lachen, plotseling door schreien afgebroken.

Goede, krachtige voeding en geregelde, niet al te mechanische bezigheid zijn steeds gebleken, de beste geneesmiddelen te zijn.

Ons overzicht is ten einde, maar de behandeling van ons onderwerp is daarmede niet afgeloopen. Het is toch van hoog paedagogisch be-

---

1) Zie vooral: Joh. A. Leopold. Een ziekteverschijnsel op letterkundig gebied in: Gids voor den Onderwijzer, III, 1883.

2) Zie: J. Klootsema. Het hysterisch karakter bij kinderen. in: Vaktijdschrift IV.

lang, te weten, hoe een karakter ontstaat. Hebben kinderen reeds een karakter? In ons voorafgaand overzicht hebben we reeds eenigermate antwoord op die vraag gegeven, toen we het veranderlijk karakter de kenmerkende eigenaardigheid van kinderen noemden. De meeste kinderen toonen nog zoo groote onvastheid in hunne gedragingen, dat men er nog weinig staat op kan maken. Het karakter groeit. Dat vergeten wij dikwijls, of wij denken er althans niet aan, als wij den kinderen allerlei boos opzet toedichten. Zij worden nog bijna geheel geregeerd door den indruk van het oogenblik. Toch is voor den opmerkzamen beschouwer gewoonlijk wel te zien, in welke richting zich het kinderlijk karakter ontwikkelen zal, al is het waar, dat het eene kind heel wat duidelijker aanwijzing geeft dan het andere. Nu is echter de groote vraag deze, of op dien karaktergroei invloed kan worden geoefend. Schopenhauer ontkende dat zeer beslist. Hij hield het karakter voor een onveranderlijk gegeven en dat in scherpe tegenstelling met de 18de-eeuwsche wijsbegeerte, die meende, dat omgeving en opvoeding alles van een kind konden maken. Hoe getuigt daaromtrent onze dagelijksche ervaring?

Indien er geen middenweg mogelijk was, zouden wij zonder twijfel Schopenhauer moeten bijvallen. Inderdaad, er is in ieder karakter eene vaste kern, waaraan niets te veranderen valt. Die overtuiging behoeft echter de opvoeding niet met machteloosheid te slaan, want, al is van een kind niet alles te maken, er is toch nog veel aan te vormen, te vervormen zelfs. Die kern toch zal wel een beletsel blijken, om het karakter in eene richting te leiden, welke tegen de natuurlijke gegevens indruischt, maar ook in de aangegeven richting zijn nog zeer uiteenloopende resultaten bereikbaar. Wie met den aanleg tot een verstandsmensch in de wieg is gelegd, zal wel nooit een gevoelsmensch worden, maar men vergete niet, dat 's menschen zedelijke waarde niet bepaald wordt door zijn oorspronkelijk karakter. Een verstandsmensch kan een onaandoenlijk egoïst zijn, maar hij behoeft dat niet te wezen. Wel is het waar, dat sommige karakters grooteren weerstand bieden aan zedelijke inwerking dan andere, maar onvatbaar voor den invloed van omgang en opvoeding is geen enkel mensch. Tot onvruchtbaarheid zal elke opvoedkundige werkzaamheid gedoemd zijn, die van het kind iets geheel anders wil maken, dan waartoe zijne geboorte hem voorbestemd heeft, en dit is eene waarschuwing, die elke opvoeder ten zeerste ter harte mag nemen; maar volgt de opvoeding de lijn, door de natuurlijke gaven aangewezen, dan valt er nog veel nutte arbeid te verrichten, die de belofte van slagen in zich draagt. Eén ding moet daarbij tot troost en bemoediging van alle opvoeders worden gezegd, en dat is, dat deze arbeid langzaam, zeer langzaam gaat en daarom veel geduld eischt en veel geloof. En nog iets: karakters groeien slechts in de vrije lucht. Met dwang is veel te bereiken; vele goede manieren en nuttige gewoonten kunnen alleen langs dien weg worden aangebracht, maar is het kind op wat rijperen leeftijd gekomen, dan moet dwang plaats maken voor vrijheid. Gun het kind op iederen leeftijd zooveel vrijheid, als het dragen kan en

wees niet bevreesd. Misschien groeit er uit het kind iets anders, dan ge gewenscht had, maar het zal er niet minder om zijn. Kinderen zijn geen wassen beelden, die men fatsoeneeren kan naar eigen welbehagen, maar wordende menschen, bestemd, onze gelijken, hopen we onze meerderen te worden.

Katholieke School. *Haar wezen.* De Katholieke Kerk heeft het onderwijs der jeugd steeds beschouwd als een deel der opvoeding, welke als zoodanig tegelijk een recht en een plicht is der ouders. Dezen hebben echter de vrijheid om zich bij de kwijting van hun plicht ter zijde te doen staan door bekwame en godsdienstige personen, aan wie zij het onderricht van hun kinderen toevertrouwen. Nimmer is de Staat bevoegd hen in deze vrijheid te belemmeren. En zelfs in geval het Staatsbelang invoering van leerplicht vordert, moet den ouders vrijheid in de keuze der scholen worden gewaarborgd.

Evenals de bestemming van den mensch, is die van de Katholieke school tweeledig: zij wil ten eerste in de jeugdige harten de zedelijk-christelijke beginselen aankweeken, noodig om in het leven op aarde God te dienen en te beminnen, teneinde Hem hiernamaals eeuwig te aanschouwen, en ten tweede tracht zij den knaap of het meisje die kennis en geschiktheid aan te leeren, welke zij als leden der maatschappij en burgers van den Staat zullen behoeven, om hun levensonderhoud te verdienen en overeenkomstig de burgerlijke wetten te leven.

Neutraal onderwijs onvoldoende. Uit bovenstaande opvatting der Katholieke Kerk vloeit van zelf voort, dat zij met een zelfs strikt neutraal onderwijs geen vrede kan hebben. De religieuze opvoeding, ook op elk gebied van weten, is voor haar de kern en het wezen van alle paedagogiek. Dat deze religieuze opvoeding in de neutrale school alles behalve tot haar volle uiting komt, ja, er grootelijks geschaad wordt, hebben ook andere dan Katholieke paedagogen volmondig erkend. In de Januari-aflevering (1900) van *de Gids* schreef dr. L. Knappert over de „eenzijdige inrichting" van het openbaar onderwijs hier te lande: „Het kwaad is niet, dat een enkele maal een onderwijzer, leeraar of docent de neutraliteit schendt, maar dit: *dat het openbare onderwijs de godsdienstige vorming schade doet.* Vooreerst omdat het overmatig de krachten van den leerling in beslag neemt. Dan ook *omdat het tegenover den Godsdienst in 't algemeen onwelwillend, voor 't minst passief staat*". En niemand minder dan Professor dr. S. A. Naber schreef in zijn ten jare 1897 verschenen geschrift: „Allard Pierson herdacht" op blz. 96: „Men eerbiedigt ieders godsdienstige overtuiging en zwijgt derhalve voorzichtiglijk over alles wat de geschiedenis wezenlijk belangwekkend maakt. De Hollandsche zeehelden, uitstekend: maar men zal toch moeten toegeven, dat in de wereldhistorie Bernard van Clairvaux krachtiger heeft ingegrepen dan de Ruyter. De geschiedenis moet geene geschiedenis van veldslagen worden: ongetwijfeld. Maar ook niet van huisraad en kleederdrachten. Op de denkbeelden komt het aan, die de wereld vervormd hebben.

Maar nu treft het aldus, dat die denkbeelden te allen tijde tot op het jaar 1897 de religie tot achtergrond hebben. Wat wil de neutrale school daarmede aanvangen? *Zij schijnt mij veroordeeld tot een huichelachtig verzwijgen.*" Dezelfde veroordeeling heeft Dr. Schaepman eens geformuleerd als volgt: „Het gevaar van de openbare school is groot. De nadeelige werking moge zich langzaam openbaren, maar aan den dag komen zal zij door de scheiding van schoolleven en godsdienst. Het karakter der openbare school als moderne secteschool is juist hierin gelegen, dat aan de kinderen de overtuiging wordt geschonken, dat op de scholen niet alleen niet van een „Wees gegroet", maar ook niet van een „Onze Vader" sprake mag wezen. Het karakter ligt hierin, dat op de openbare school aan den godsdienst de waarde gegeven wordt van een verheven, naar het ideale strevend gevoel, maar niet beschouwd wordt als een kracht, die den geheelen geest en het geheele hart, dus den geheelen mensch, moet doordringen, moet verheffen, moet reinigen, moet adelen."

Met het bovenvermelde voor oogen, zal 't niemand verwonderen, dat de Katholieke Kerk steeds er naar streefde het onderwijs in hare scholen geheel van haar geest te doortrekken. Reeds het Concilie van Trente (Sess. 22. Cap. 8) rekende de scholen onder de *pia loca*, waarover de Bisschoppen het visitatierecht hadden. En het Mandement, door de Bisschoppen van Nederland in 1868 uitgevaardigd, zeide: „Eene der zaken, die, naar onze overtuiging het meest zou kunnen toebrengen, om, wat God verhoede, eene jammerlijke ontaarding in godsdienst en zeden voor te bereiden, zou zijn het gebrek aan — het verwaarloozen van — een degelijk Katholiek onderwijs." Deze woorden waren volkomen in overeenstemming met de instructie der S. C. de Propaganda Fide, goedgekeurd door Pius IX in 1875, en waarin men o. a. leest: „De bisschoppen moeten met de meest mogelijke kracht de kudden, hun toevertrouwd, vrijwaren tegen alle besmetting der openbare scholen. Hiervoor is naar aller oordeel niets zoo noodzakelijk als het bezit van eigen Katholieke scholen, welke voor de openbare niet behoeven onder te doen." Bij verschillende gelegenheden is de hierin vervatte aansporing door de Pausen herhaald. Nog in 1897, bij het 3e eeuwfeest van onzen landgenoot, den door de Kerk zalig verklaarden Petrus Canisius, vaardigde Paus Leo XIII een apostolisch schrijven uit, waarin Z. H. o. m. vermaande:

„Bij het onderwijs en de opvoeding van de jeugd moeten de rechten van de ouders en van de Kerk onaantastbaar bewaard en gehandhaafd blijven. In dit opzicht zijn vooral twee dingen na te streven. Vooreerst moeten de Katholieken zich niet met gemengde scholen tevreden stellen, maar overal hunne eigene scholen hebben, en moeten aan deze goede en beproefde leermeesters worden aangesteld. Zeer gevaarlijk is een onderwijs, waarbij een valsche of geen godsdienst wordt onderwezen, welk laatste dikwijls aan gemengde scholen het geval is. Niemand verbeelde zich, dat godsvrucht en wetenschappelijk leven niet hand aan hand behoeven te gaan. Wanneer het waar is, dat geen deel, noch van het openbaar, noch van het bijzonder leven zich van

de plichtsbetrachting jegens den godsdienst kan ontslagen rekenen, dan geldt dit vooral voor den leeftijd, die, onervaren, vurig en onstuimig als hij is, aan zooveel prikkels van verleiding blootstaat. Wie dus den godsdienst van het wetenschappelijk onderwijs wil scheiden, verstikt elke kiem van het goede en schoone in de harten en kweekt niet steunsels voor het vaderland, maar brengt enkel onheil en verderf over de menschheid. Wat zou in staat zijn, om, wanneer eenmaal God uit de harten verwijderd is, de jeugd nog in toom en tucht te houden of haar op het goede pad terug te brengen, wanneer zij van den weg der deugd afgedwaald en in den afgrond der misdaad gestort is? Daarom is het noodig, dat niet alleen vaste uren voor het onderricht in den godsdienst bepaald zijn, maar *moet ook het geheele onderwijs met den geest van Christelijke godsvrucht vervuld en doordrongen zijn.*" In een andere Encycliek, den 8[en] December 1900 aan de Bisschoppen van Canada gericht, schreef Z. H.: „Daar voor den Katholiek de Katholieke godsdienst de eenig ware is, en hij geen godsdienst of zedenleer kan aannemen of huldigen, die niet aan de Katholieke leer ontleend is, zoo eischen recht en rede, dat het kind op de school niet alleen onderricht ontvangt in de leervakken, maar ook in de moraal volgens de voorschriften van onzen godsdienst, zonder welken alle onderwijs ten eerste onvruchtbaar, bovendien verderfelijk zal zijn." Met deze woorden van het hoogste gezag der Katholieke Kerk is de veroordeeling van het neutraal onderwijs voldoende toegelicht.

Beknopte Geschiedenis van het Katholieke onderwijs in Nederland, sedert de invoering van het Christendom tot de 19[e] eeuw. In het midden der 4[e] eeuw predikte de H. Servatius het Evangelie in de omgeving van Maastricht en onder Koning Clovis (481—511) namen de Franken het Christendom aan. Terwijl in deze landen Frankische en Angelsaksische zendelingen, de H. Willebrordus, de H. Bonifacius e. a. de leer van Christus met zegenrijk gevolg verkondigden, ijverden zij tevens voor de opvoeding en het onderwijs. Onder den invloed der Benedictijnen-orde (haar stichter, de H. Benedictus van Nursia stierf in 543) werden in Europa kloosterscholen opgericht voor lager, middelbaar en hooger onderwijs, terwijl nonnenkloosters verrezen, waar meisjes en knapen onderricht ontvingen. De Nederlanders, voornamelijk en het vroegst de Zuidelijke, kenden klooster- en domscholen. De beroemdste kloosterschool in ons land was die van St. Maarten te Utrecht, het middelpunt der toenmalige geleerdheid, welke zich onder Willibrordus (± 739), Bonifacius (± 755), Gregorius (755—777) e. a. in hoogen bloei mocht verheugen tot den aanvang der XI[e] eeuw. De zegenrijke bemoeiingen van Karel den Groote in zake het onderwijs en de dom-, kapittel-, stift- en parochiescholen, kwamen ook Nederland ten goede. In 783 verordende hij, dat bij alle kerken en kloosters scholen moesten worden gebouwd, opdat niet alleen de stedelingen, maar ook de bewoners van het platte land, zoowel diensthoorigen als vrijen, in de gelegenheid zouden zijn, hun kinderen lezen, zingen, rekenen, taalkunde, schrijven en voorna-

melijk de waarheden van den Katholieken godsdienst te laten leeren. Zijn rechterhand bij al hetgeen hij voor het onderwijs deed, was Alcuïnus, een priester, wiens godsdienstige, zedekundige, wijsgeerige en sterrekundige verhandelingen hem als voortreffelijk paedagoog onderscheidden, en die later te Tours een beroemde kloosterschool stichtte. Onder de opvolgers van Karel den Groote ging in het algemeen het onderwijs niet vooruit. Toch mag, wat de zuidelijke Nederlanden betreft, met eere genoemd worden de Luiksche kathedraalschool, die onder bisschop Everaklus (± 972) tot grooten bloei kwam. In het begin der XII[e] eeuw en later stichtten de Benedictijnen, Norbertijnen en Bernardijnen vele scholen en nam de volksontwikkeling weer krachtig toe. „In de kleine dorpen van het afgelegen Friesland zelfs — zegt Professor P. J. Blok in zijn *Geschiedenis v. h. Nederl. Volk* — bestond toen gelegenheid om onder leiding der geestelijkheid elementaire kennis van lezen en schrijven te verkrijgen, een feit, dat wijst op vrij algemeene verspreiding van het lager onderwijs, al moet men zich van de diepte dier kennis niet te veel voorstellen: een weinig lezen, zingen, hoogstens ook schrijven, was de leerstof.” Uit de XII[e] eeuw dagteekent de vermaarde abdij van Rijnsburg, waarin adellijke jonkvrouwen werden opgeleid; uit de XIII[e] eeuw de scholen der abdijen van Egmond, Wittewierum en Mariëngaard. Een der beroemdste kloosterscholen was die te Aduard bij Groningen. Aan ongeveer 60 kapittelkerken waren geestelijken aangesteld, die, in het bezit eener kerkelijke jaarwedde, kosteloos onderwijs gaven. In de XIII[e] eeuw bevorderden de Franciskaner- en Dominicaner-orden krachtig de volksontwikkeling. Onder den invloed van het ridderwezen en de toenemende macht van den burgerstand, kreeg ook het onderwijs een militaire richting en werden stadsscholen opgericht, die evenwel onder het toezicht van den domheer stonden. Veelal bezaten de graven en hertogen het recht om scholen op te richten, welk recht zij intusschen meer dan eens aan poorters, kerkelijke vereenigingen en bijzondere personen afstonden. In 1393 b.v. schonk graaf Albrecht de school met toebehooren te ’s Hage aan het Kapittel van Onze Lieve Vrouwe ten Hove. De stedelijke inrichtingen van onderwijs waren achtereenvolgens schrijf- of briefscholen en Fransche scholen, waarin de talen, rekenen, boekhouden enz. werden onderwezen. „Men begon — verhaalt de heer A. v. d. Plaats in zijn *Overz. v. d. Gesch. v. Opv. en Onderw. in Nederl.*, waaraan wij meerdere bijzonderheden ontleenen — men begon bij het lezen met het abecedarium of ABboekje, waarin het alphabet, het Onze Vader, het Ave-Maria enz. voorkwamen. Behalve dit werk kende men voor eerstbeginnenden nog het boekje der Mis en het boekje der Tafelgebedjes, die in ons land tot den tachtigjarigen oorlog onveranderd en in algemeen gebruik bleven. Voor het taalonderwijs bezigde men eeuwen lang de grammatica van Donatus te Rome of de Doctrinale van Alexander van Bretagne, welker inhoud geheel van buiten werd geleerd.”

Ten jare 1381 ontstond de Broederschap des Gemeenen Levens, aan wier oprichting de beroemde naam van Geert Groote (± 1384)

verbonden is, en die weldra Fraterhuizen telde te Deventer, Zwolle, Amersfoort, Harderwijk, Delft, Doesburg, Gouda en 's-Hertogenbosch, later nog te Groningen, Utrecht, Nijmegen enz. De bevolking dezer huizen bestond uit Broeders en scholierklerken. Onder de uitgeoefende bedrijven behoorde voornamelijk het afschrijven van geleerde en stichtelijke werken. Na Geert Groote's dood richtte diens vriend Florens Radewijns met eenige geestverwanten het vermaarde klooster van Windesheim op.

Van Karel V, den beheerscher der Nederlanden in de eerste helft der 16e eeuw, zegt het hierboven geciteerde *Overzicht*: „(Deze vorst) heeft bijzondere verdiensten ten opzichte van 't volksonderwijs. 't Is waar, zijn streven en dat van zijn opvolger was, de ketterij van jongs af te keeren; doch dit neemt niet weg, dat hij de gelegenheden tot het ontvangen van onderwijs, vooral op het platteland, vermenigvuldigde, getrouw schoolbezoek bevorderde, ook de armste kinderen liet onderrichten, op geschikte onderwijzers deed letten en hun een zeker inkomen verschafte." De vorst verordende, evenals Philips II, gestrenge bepalingen om het Katholiek onderwijs te waarborgen. Zoowel onder Karel als onder Philips bestonden reeds plaatselijke en gewestelijke onderwijs-reglementen, welke evenwel, bij het verder doordringen der Hervorming hier te lande, allengskens hun Katholieke kleur verloren. Na de afzwering van Philips II begon een geheel andere geest het onderwijs in 't gebied der Staten te beheerschen. En sedert de vestiging van de Republiek der Zeven Geünieerde Provinciën was het de voortdurende zorg der Overheid, het volksonderwijs van de Calvinistische leerstellingen te doortrekken. Reeds in Mei 1588 vestigde de Noord-Hollandsche Synode, te Haarlem vergaderd, de aandacht der landsregeering op „'t houden van openbare schoolen, daer de Jezuïetsche en Roomsche superstitiën de jeught werden ingeplant." De Staten besloten, er gestrengelijk tegen te waken. Het IVe Kapittel van de „Algemeene ordre der Duytse scholen", d.d. 3 Mei 1655, van kracht in de heerlijkheden en dorpen der Generaliteit, verordende o. m. dat alle gewezen Roomsche schoolmeesters zich moesten onthouden van het geven van onderwijs. En uitdrukkelijk was bepaald, dat geen scholen mochten gehouden worden door monniken, nonnen, noch door iemand anders, niet zijnde van de Gereformeerde religie. Deze uitsluiting, welke aan het Katholiek onderwijs alle levenskracht benam, duurde tot den aanvang der 19e eeuw.

De Katholieke school en de strijd voor haar vrijmaking in de 19e eeuw. Bij den aanvang der 19e eeuw had de Hervormde Staatskerk, welke zoolang de intellectueele ontwikkeling van ons volk leidde, nog bitter weinig voor het onderwijs en de opvoeding des volks verricht. In 1806 ontwierp de Raadpensionaris Jan Rutgers Schimmelpennick de bekende schoolwet, die geheel het karakter van haar tijd en van haar ontstaan droeg. Twee beginselen werden er in neergelegd, welke destijds onschadelijk, misschien zelfs heilzaam, in elk geval noodzakelijk waren: 1e dat de volksschool zoude zijn zaak der Overheid, van den Staat en de Gemeentebesturen; 2e dat zij in

godsdienstig opzicht neutraal zou wezen, hetgeen toen beteekende: positief christelijk met een Protestantsche tint. Deze twee beginselen, overgenomen in de onderwijswetten van 1857 en 1878, waren het, die later tot den schoolstrijd noodzakelijkerwijze *moesten* leiden, beheerscht als zij in hun logische ontwikkeling werden door de evolutie der Protestantsche Kerkgenootschappen.

De geest, door de schoolwetmannen van 1806 aangekweekt, was Protestantsch-rationalistisch en in de meeste provinciën anti-Katholiek. „Waarom — aldus schreef in 1856 Nicolaas Beets — kunnen de Protestanten vrede hebben met den tegenwoordigen toestand der openbare school? Omdat de school over het algemeen gebleven is nog al bijbelsch, nog al protestantsch; omdat de onderwijzers meestal protestanten zijn, de schoolbesturen meestal uit protestantsche predikanten samengesteld, omdat er door den politieken staat van zaken gelegenheid was op allerlei wijzen de school buiten Roomsch-Katholieken invloed te houden."

Dit dient wel in het oog gehouden bij de vraag, waarom de tegenstand der Katholieken bij de invoering der schoolwet van 1857 niet grooter is geweest. Men diende destijds met de nog steeds machtige predikantenpartij, die de vrijheid der Katholieken om eigen scholen te stichten, beknibbelde, rekening te houden. Schoon verre van volmaakt, scheen de wet van 1857 den Katholieken toch een verbetering, want de school verloor er door het „bijbelsche" en bracht het „Christendom boven geloofsverdeeldheid", volgens het bekende woord van Thorbecke. Maar dit eigenaardige Christendom onderging den invloed van den geest der onderwijzers, die op hun beurt onder den invloed kwamen van Multatuli, Büchner en Darwin. De volksschool bleek dan ook weldra aan de eischen, die Katholieke ouders aan de opvoeding van hun kinderen moesten stellen, niet te voldoen. En in het jaar 1868 kwam het veelbesproken Mandement der Nederlandsche Bisschoppen uiting geven aan de groote bezorgdheid, waarmee de Katholieke Overheid de evolutie van het onderwijs in ons land had gadegeslagen. In het Mandement betoogde het Episcopaat klaar en logisch, van hoeveel belang het is, dat de kinderen Katholiek, godsdienstig onderwijs ontvangen, en dat gevolgelijk Katholieke ouders verplicht zijn, hun kinderen, zoo mogelijk, naar geschikte Katholieke scholen te zenden.

„Wij Katholieken van Nederland — zoo zeiden zij in den aanhef van het Mandement — „die thans leven, gaan weldra heen, om ons bij den Oppersten Rechter voor de eeuwigheid te verantwoorden; die Rechter zal niet verzuimen ons te vragen, wie wij na ons achterlaten om het Katholiek geloof in ons vaderland waardig te vertegenwoordigen. — Hij zal ons vragen, wat er geworden is van de Katholieke jeugd en jongelingschap; hoe wij hebben getracht te verhinderen, dat zij van den ouden stam ontaardden; hoe wij bezorgd zijn geweest om een echt geloovig, godsdienstig, deugdzaam geslacht van Katholieken in Nederland op te kweeken . . . . . Het is niet te ontkennen, dat het niet-Katholiek onderwijs met den dag voor de Katholieke jeugd

meer en meer onbruikbaar, uiterst gevaarlijk dreigt te worden; dit is het natuurlijk gevolg van het ongeloof, dat buiten de Katholieke Kerk dagelijks veld wint, en van de verderfelijke beginselen, die overal verwoestend om zich heen grijpen. Ten andere is het blijkbaar, dat juist de voortgang, welken de kwade tijdgeest rondom ons doet, het meer en meer noodig maakt, dat de beginselen van ons H. Geloof, echt Katholieke geest en gezindheid en ware Christelijke deugd diep en vast in de harten der opgroeiende Katholieken wortelen. . . . . . De Kerk wil, dat de jeugd in de wetenschappen onderwezen worde; maar zij eischt tevens, dat dit onderwijs in alle opzichten Katholiek zij."

Het Mandement der Bisschoppen heeft grooten invloed geoefend op de herleving van het Katholiek onderwijs in de tweede helft der vorige eeuw. Telde men in ons land ten jare 1848 slechts 42 scholen, waarin Katholiek lager onderwijs werd gegeven, en die niet door eenige geestelijke orde werden bestuurd, in het jaar 1887 was dit cijfer geklommen tot 147; bovendien bestonden in laatstgemeld jaar, behalve katholieke onderwijsinrichtingen in kosthuizen, nog 349 scholen, waarin door religieuzen lager onderwijs werd gegeven. De ontketende schoolstrijd werd nog scherper geaccentueerd door de wet van 1878, welke onder protest van nagenoeg het geheele Katholieke Nederland tot stand kwam. Het godsdienstig beginsel werd toen steeds meer motief voor het openen van bijzondere scholen. In 1857 stond de bevolking der openbare tot die der bijzondere school als 80 tot 20, in 1875 als 75 tot 25, in 1899 als 68 tot 32 en in 1900 als 67 tot 33. Had men in de schier uitsluitend Katholieke provinciën Noord-Brabant en Limburg dezelfde grieven tegen de openbare school gehad als de Katholieken boven den Moerdijk, de verhouding zou voor het neutraal onderwijs nog ongunstiger zijn geweest. En dit ondanks de aanneming der wet van 1878, welke de concurrentie met het openbaar onderwijs ontzaglijk bemoeilijkte. Men bedenke b.v., dat in 1855 door Staat en Gemeenten nog geen $1^1/_2$ millioen aan het Openbaar Lager Onderwijs werd besteed, en kort na de invoering der wet van 1878 11 à 12 millioen, terwijl van financieelen Rijkssteun voor het bijzonder onderwijs geen sprake was.

Geen wonder, dat zucht naar vrijmaking hunner school de Katholieken bij de stembus van 1888 naast de Anti-revolutionairen deed optrekken, die eveneens streefden naar gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs. Vrucht van de gemeenschappelijke actie was de pacificatie-wet van het Kabinet-Mackay, die aan de bijzondere lagere school en de opleidingsscholen subsidie toestond, als zij aan bepaalde voorwaarden voldeden.

Om te doen zien, dat ook na de — door het bekende amendement-Lohman verbeterde — wet-Mackay jarenlang de offers, welke de Katholieken zich hebben moeten getroosten voor de instandhouding van hun Lager Onderwijs, groot waren, zullen wij hier eenige staatjes overleggen, getrokken uit jaarlijksche rekeningen en verantwoordingen van schoolbesturen. Wij ontleenen ze aan een artikel van den zeereerw. heer G. A. A. Loots, regent van de kweekschool te Hoorn, verschenen

in het maandschrift „de Katholiek." (Dl. CXIX, blz. 296—326). Uit de genoemde jaarstaten was het den schrijver vergund, eenige mededeelingen te doen, met weglating van plaatsnamen. Zonder overlegde keuze, zóó maar voor de hand weg, nam hij uit de verzameling rekeningen van Kath. Scholen in het Bisdom Haarlem een paar van groote scholen. Ziehier:

„*a.* In een dorpsparochie van 400 communicanten (d. z. alle Katholieken behalve de kinderen, die hun eerste H. Communie nog niet gedaan hebben) had de school in 1898 aan: Inkomsten van schoolgelden en schoolbehoeften *f* 272.60, subsidie *f* 400.00 = *f* 672.60. Uitgaven van salarissen *f* 1350.00, onderhoud en schoolbehoeften *f* 193.50 = *f* 1543.50. Tekort *f* 870.90.

b. Een andere school had geen schuld, was dus geheel uit giften gebouwd en moest om te blijven bestaan jaarlijks door de milddadigheid tot een bedrag van circa *f* 870.00 gesteund worden. In een dorpsparochie van ruim 600 communicanten had de school in 1899 aan: Inkomsten van schoolgelden *f* 231.73, subsidie *f* 700.00 = *f* 931.73. Uitgaven van salarissen *f* 2197.76, onderhoud en schoolbehoeften *f* 405.14, rente van opgenomen kapitaal *f* 105.00 = *f* 2707.90. Tekort *f* 1776.17.

c. In een dorpsparochie van 600 communicanten waren twee scholen. In 1898 had de jongensschool aan inkomsten van schoolgelden *f* 209.28, subsidie *f* 400.00 = *f* 609.28. Uitgaven van salarissen *f* 1515.00, onderhoud en schoolbehoeften *f* 186.46, rente van opgenomen kapitaal *f* 60.00 = *f* 1761.46; tekort *f* 1152.18. De meisjesschool had aan inkomsten van schoolgelden *f* 406.00, subsidie *f* 400.00 = *f* 806.00. Uitgaven van salarissen *f* 1050.00, onderhoud en schoolbehoeften *f* 340.00 = *f* 1390.00; tekort *f* 584.00. Beide scholen hadden dus jaarlijks aan giften noodig ongeveer *f* 1736.00.

d. Een stadsschool voor meisjes, grootendeels van bemiddelde ouders, had in 1899 aan inkomsten van schoolgelden en schoolbehoeften *f* 8769.83, subsidie *f* 3550.00 = *f* 12319.83; uitgaven *f* 10347.67, rente en aflossing opgenomen kap. *f* 6353.00 = *f* 16700.67; tekort *f* 4380.84.

e. Een stad van ruim 4000 communicanten had een kath. jongensschool en een meisjesschool. In 1898 had de eerste aan inkomsten van schoolgelden *f* 1766.23, subsidie *f* 1358.33 = *f* 3124. 56; uitgaven *f* 5281.08; tekort *f* 2156.52. In hetzelfde jaar had de meisjesschool aan inkomsten van schoolgelden *f* 4551.39, subsidie *f* 1600.00 = *f* 6151.39: uitgaven *f* 5325.26. rente en aflossing *f* 2304.58 = *f* 7629.84: tekort *f* 1478.45. In 1899 had dezelfde jongensschool een tekort van *f* 2120.51 en de meisjesschool een van *f* 269.76.

f. In een stad met bijna 7000 communicanten had het katholieke schoolbestuur in 1898 aan inkomsten van schoolgelden *f* 14357.29, subsidie *f* 8200.00 = *f* 22557.29; uitgaven *f* 27415.14, rente en aflossing *f* 5000.00 = *f* 32415.14: tekort *f* 9857.85. In 1899 was er een tekort van *f* 8151.97.

g. Het schoolbestuur eener stad met bijna 8000 communicanten had in 1898 aan: Inkomsten van schoolgelden en schoolbehoeften *f* 11599.03,

subsidie *f* 6250.00 = *f* 17849.03. Uitgaven van salarissen *f* 17818.00, onderhoud enz. *f* 4389. 39, rente en aflossing *f* 3741.00 = *f* 25948.39. Tekort *f* 8099.36. In 1899 bedroeg het tekort *f* 6758.12.

De aangehaalde verrekeningen geven genoeg te denken. Doch laten wij nu eens zien, hoe schromelijk, zelfs na de wet-Mackay, de bijzondere school bij de openbare bleef achtergesteld. — Volgens het schoolverslag over 1897—1898 gaven Staat en Gemeenten voor het openbaar lager onderwijs meer uit, dan ze ontvingen: 13 millioen en 700 duizend gulden. Die millioenen brachten alle belastingbetalers op. En wijl de openbare scholen toen door ongeveer 490.000 kinderen bezocht werden, gaven Staat en Gemeenten aan ieder kind ± 28 gulden cadeau. De bijzondere scholen ontvingen aan rijks- en gemeentelijke subsidie nog niet ten volle één millioen. Daar zij werden bezocht door ongeveer 220.000 kinderen, werd voor ieder kind circa *f* 4.50 uitgegeven. Elk kind, dat een openbare school bezocht, kostte dus aan de belastingbetalers ruim *f* 23 per jaar meer, dan een kind dat op bijzondere scholen was. En deze *f* 23 werden evengoed opgebracht door de ouders, die hun kinderen naar de bijzondere, als die, welke hen naar de openbare school zonden.

Evenals het Katholiek Lager Onderwijs, leed ook het Katholiek gymnasiaal onderwijs onder den druk der financiën. In 1896—1897 werden de 29 openbare gymnasia hier te lande bezocht door 2500 leerlingen, de bijzondere door 1800, waarvan de Roomsche gymnasia alleen er 1500 trokken. De bezoekers der openbare gymnasia kostten ieder *f* 240. — Had de Staat aan de bijzondere financieelen steun verleend op gelijken voet, dan zou aan hen in genoemd jaar *f* 150.000 zijn uitgekeerd, zeker een onbeduidende som op een Staatsbudget van 130 à 140 millioen.

En het Universitair Onderwijs? Volgens het geciteerde verslag 1897—1898 kostte ieder leerling eener Nederlandsche universiteit (al of niet-studeerend) aan het belasting betalende volk *f* 744. — Maar nu was het Hooger Ondewijs weer zóó ingericht, dat van Katholieke leercursussen geen sprake mocht wezen. Slechts twee hoogleeraren (waarvan één aan de stedelijke universiteit te Amsterdam) beleden het Katholiek geloof.

Terwijl de bijzondere school zoo karig uit de Staatskas werd bedeeld en zij in hoofdzaak van de giften, door geestverwanten geschonken, moest in stand gehouden worden, kon het niet anders of het door den nood opgelegd zuinig beheer moest ook van invloed zijn op de salarissen der onderwijzers. Toch bleven in het algemeen deze laatsten, zelfs vaak als zij door het aanvaarden van een anderen werkkring hun positie stoffelijk zouden verbeterd hebben, het Katholiek onderwijs uit beginsel getrouw.

De schromelijke bevoorrechting van 't openbaar boven 't bijzonder onderwijs, kon intusschen op het rechtvaardigheidsgevoel der wetgevende macht niet zonder uitwerking blijven. Na 1880 won dan ook de beweging ten gunste der bijzondere school zoowel in als buiten de Staten-Generaal gestadig aan innerlijke en uiterlijke kracht. Dit bleek

o. m. uit het afdeelingsverslag der Eerste Kamer over het vijfde Hoofdstuk, vijfde Afdeeling der Staatsbegrooting van 1899. Daar werd melding gemaakt van de klachten betreffende den socialistischen geest van veel onderwijzers, waarop volgde de gewone repliek der vrienden van het openbaar onderwijs, als zoude daarvan op school niets blijken. Hierna ging het verslag voort: „Het antwoord luidde, dat, al zegt de onderwijzer in de school niets, het kind niettemin zeer goed voelt, bemerkt en weet, welke denkbeelden de meester is toegedaan. Dat is volgens deze leden een intens gebrek, hetwelk aan de openbare school kleeft en volgt uit den onmogelijken eisch van volstrekte neutraliteit. De leden, die deze beschouwingen in het midden brachten, waren van meening, dat hoe langer hoe meer bleek, dat daartegen slechts één middel kan baten: de vrije school. — Nog andere leden, vroeger voorstanders der Openbare School, verklaarden tot hetzelfde resultaat te zijn gekomen. De persoon des onderwijzers kan niet in twee helften worden gedeeld, de ééne *in*, de andere *buiten* de school. De onderwijzers waarvan hierboven sprake is, hebben aan de openbare school een slechten dienst bewezen. Door de kracht der omstandigheden en ook door de verschillende waarde, welke men aan de dogmatiek hecht voor het leven, moet men het denkbeeld van de neutrale School, zooals die in 1857 werd bedoeld, opgeven en overgaan tot het stelsel van vije scholen, onder de noodige regelen en waarborgen, en die subsidieeren."

Een krachtigen steun ontving de zaak van het bijzonder onderwijs ook door de opzienbarende circulaire van den opperrabijn Dr. Dünner (1899), strekkende om over te gaan tot het stichten van bijzondere Israëlitische scholen, en wel op grond van de „verandering welke het karakter van het openbaar onderwijs ondergaan had." Al stuitte deze oproep in liberaal-Joodsche kringen op tegenstand, hij dwong toch ook velen de oogen te openen voor de steeds toenemende impopulariteit der openbare school en de oorzaken daarvan.

Intusschen maakte de sympathie van het bijzondere onderwijs in het Parlement en de ministerieele bureaux steeds grooter vorderingen. Minister Goeman Borgesius, die zich nog in 1889 tegen subsidieering van het bijzonder onderwijs had verzet, kwam 10 jaar later in zijne Memorie van Antwoord op het Voorl. Verslag der Leerplichtwet rond uit voor zijn gevoelens, welke op dit punt zoozeer veranderd waren. Nog frappanter was de bekeering van den liberalen Staatsraad Mr. Hubrecht, vroeger secretaris-generaal bij het Departement van Binnenlandsche Zaken, in welke qualiteit hij in 1878 medewerkte aan de tot-stand-koming der onderwijswet van Minister Kappeyne van de Coppello. Deze volbloed liberale schoolwetman vervreemdde dermate van de vroeger door hem aangekleefde denkbeelden, dat hij, ondanks de onaangenaamheden waarmee hij zijn liberale broederen moest bejegenen, zich gedrongen gevoelde, de mede door hem opgebouwde school af te breken en het openbaar onderwijs op eigenaardige wijze in staat van faillissement te verklaren. Dit laatste deed hij in een ten jare 1899 verschenen artikel in *de Gids*, later in zijn befaamde bro-

chure: *Het lastige Punt.* „Wij mogen aan onze nakomelingen in de XXe eeuw geen staatsschool nalaten met de nooit te verwezenlijken leuze eener onmogelijke neutraliteit” was zijne conclusie.

Ook bij de behandeling van het leerplichtontwerp toonden de gehouden debatten, hoezeer de waardeering van het bijzonder onderwijs in de beide Kamers der Staten-Generaal was toegenomen. Toch was de tegenstand der Katholieken tegen genoemd ontwerp vrij algemeen, daar het diep ingrijpen van den Staat in den rechtskring der ouders hun onnoodig en door de bestaande toestanden niet gerechtvaardigd voorkwam. „Zoolang een klaarblijkelijk en algemeen plichtverzuim der ouders zich niet voordoet, heeft de Staat geen recht, om voor *alle* ouders geldende en dwingende maatregelen te stellen”, — dat was in de talrijke Katholieke adressen aan de Tweede Kamer de immer terugkeerende grondtoon, die vergezeld ging van vertoogen over de weinige waarborgen tot eerbiediging van gemoedsbezwaren, welke het ontwerp bood. Tegen de wet stemden dan ook alle Katholieke Kamerleden, op twee na.

Ter inlossing der door minister Borgesius gegeven belofte, om bij afzonderlijke wet de kosten te regelen, welke uit de invoering der leerplichtwet voor gemeenten en bijzonder onderwijs moesten voortvloeien, werd de wet tot wijziging van het L. O. ingediend. Het zou echter in strijd met de waarheid zijn, indien men zoude meenen, dat door deze wetswijziging het bijzonder onderwijs in een betere conditie ware gekomen, dan waarin zij vóór de Leerplichtwet verkeerde. De verhoogde bijdrage in de tractementen der bijzondere onderwijzers volgde van-zelf uit de verhooging van de salaris-minima der onderwijzers aan de openbare school, maar stond niet rechtstreeks in verband met de Leerplichtwet. Van uitbreiding der bijzondere school kon daardoor in elk geval geen sprake zijn, aangezien het verhoogd subsidie geheel noodig zou blijken voor verhoogde tractementen. Bleef alleen over een bijdrage van 25 pCt. in de bouwkosten. De overige 75 pCt. (welke voor de openbare school door de Gemeentekas wordt betaald) zou ten bate van het bijzonder onderwijs uit particuliere fondsen moeten worden bijgepast. De invoering der Leerplichtwet kostte dus aan het bijzonder onderwijs ten eerste 75 pCt der gelden voor de gebouwen, welke ingevolge het langere schoolbezoek meer dan vroeger noodig zouden blijken, voorts de helft der meerdere onderwijzerstractementen. Bij een vergelijking der begrootingssommen, welke van overheidswege aan het openbaar en bijzonder L. O. in het jaar 1902 zouden besteed worden, kwam dan ook het dagblad *De Tijd* tot de volgende conclusie:

„Tellen wij de twaalf à dertien millioen, voorkomende op de gezamenlijke Gemeente-begrootingen, bij de veel meer dan zes millioen, door het Rijk te voldoen in het belang van het openbaar onderwijs, dan vinden wij, dat in het geheel uit de openbare kassen voor dat onderwijs in 1902 zal betaald worden *achttien à negentien millioen gulden.* Aan het bijzonder onderwijs zullen in het jaar uit diezelfde kassen ten goede komen nauwelijks zooveel tonnen. Slotsom: verhouding van het openbaar onderwijs, wat hare schoolbevolking aangaat

2 : 1, wat betreft de subsidiën, door haar in verschillenden vorm uit openbare kassen genoten: 10 : 1."

Inmiddels is het Christelijk Ministerie-Kuyper aan het bewind gekomen en gaf de eerste Troonrede de zinsnede te lezen: „voor de vrijmaking van het onderwijs in zijn onderscheiden vertakkingen zal op den ingeslagen weg worden voortgeschreden." Volledige pacificatie, liggende op den weg, door den wetgever van 1889 ingeslagen, staat ons dus in een afzienbare toekomst te wachten. Dat daarbij gewaakt zal worden tegen hetgeen dr. P. J. F. Vermeulen in de laatste door hem als lid der Tweede Kamer gehouden redevoering noemde „*Verstaatlichung*" der school, mag gehoopt worden, daar aan de Rechterzijde steeds de leuze geldt: „Liever een arme onafhankelijke bijzonder school, dan een rijke afhankelijke."

Wat de strevingen der Katholieken op 't gebied van het onderwijs aangaat, zij werden geformuleerd naar de paragraaf van het Program der Katholieke Kamerleden (vastgesteld 20 Oct. 1896): „Hoofdbeginsel blijft: onderwijs als wezenlijk deel der opvoeding is plicht en recht der ouders. Er behoort naar gestreefd te worden, de bijzondere school regel te doen zijn. De rechtsgelijkheid, door de pacificatie van 1889 erkend en gevestigd, moet over het geheele gebied van het onderwijs, ook over dat van Hooger- en Middelbaar Onderwijs worden uitgebreid. Getuigschriften van bekwaamheid, afgegeven door bijzondere gymnasia, verleenen dezelfde rechten en bevoegdheden als die, afgegeven door openbare instellingen van dien aard, mits de eischen voor het verkrijgen van die getuigschriften gesteld, ongeveer overeenstemmen met die van het programma, bedoeld in het derde lid van art. 11 der „Wet op Hooger onderwijs", art. 85*bis* Wet H. O. Wet van 23 Juli 1885, St. 141, en een eindexamen zij afgenomen door de leeraren der genoemde gymnasia in tegenwoordigheid van een Inspecteur en van gecommitteerden, door de Regeering te benoemen.

„Aan erkende Kerkgenootschappen en vereenigingen tot bevordering van Hooger Onderwijs, die rechtspersoonlijkheid bezitten, moet het recht tot vestiging van leerstoelen aan de Rijksuniversiteiten en aan de gemeentelijke Universiteit van Amsterdam worden verleend.

„Aan bijzondere gymnasia en bijzondere scholen voor Middelbaar Onderwijs, die aan zekere bij de Wet te stellen voorwaarden voldoen, moet van Rijkswege een bijdrage in de kosten van het onderwijs worden verleend."

Bij deze punten werd in de aanvulling van het Program (Maart 1901) nog gevoegd: „Pensioenverzekering van onderwijzers bij het bijzonder lager onderwijs en van weduwen en weezen van de onderwijzers bij het openbaar en het bijzonder lager onderwijs behoort geregeld te worden."

Tegenwoordige Staat van het Katholieke Onderwijs in Nederland. Volgens het Regeerings-Verslag van den staat der hoogere, middelbare en lagere scholen over 1899—1900 bezit ons land een totaal van 1072 *Bewaar-* of *kinderscholen*, waarvan 916 bijzondere, die bezocht werden door 91663 jongens en meisjes. Een telling in den

Pius-Almanak leverde ons ruim 300 Katholieke bewaarscholen, doch dit getal moet eenigszins hooger worden aangeslagen, daar in den *Pius-Almanak* verscheiden scholen niet staan vermeld.

Voorts bestonden in 1898—'99 1430, en in 1899—1900 1444 gesubsidieerde plus 17 niet-gesubsidieerde *bijzondere lagere scholen.* Hiervan werd, volgens opgemeld Regeeringsverslag, in de volgende Katholiek onderwijs gegeven:

	WEESHUIS-SCHOLEN.	SCHOLEN VAN VEREENIGINGEN.	VAN GEESTELIJKE ORDEN.	VOOR REKENING V. H. SCHOOLH.
N.-Brabant.	3	113	38	21
Gelderland.	7	43	23	8
Z.-Holland.	14	68	30	11
N.-Holland.	3	30	31	16
Zeeland.	—	11	—	1
Utrecht.	—	38	4	2
Friesland.	—	16	—	1
Overijssel.	—	16	3	—
Groningen.	—	9	—	—
Drenthe.	—	—	—	—
Limburg.	1	21	68	3
	28	365	197	63

Rekent men een derde van de 22 in het verslag niet gespecificeerde en de 17 door het Rijk niet-gesubsidieerde scholen tot het Katholiek onderwijs, dan zou dus het aantal katholieke lagere scholen op 666 zijn te schatten. Het getal kinderen, die bijzondere scholen bezochten, bedroeg 101.527 jongens en 129.937 meisjes, welke cijfers voor de openbare school respectievelijk bedroegen 282.902 en 225.374. Van deze kinderen ontvingen kosteloos onderwijs op de bijzondere school 5561 tegen 6844 op de openbare. Aan de bijzondere lagere scholen waren werkzaam 6368, aan de openbare 13767 onderwijzers en onderwijzeressen. Wat 's Rijks bijdragen aan bijzondere scholen krachtens art. 54*bis* der wet betreft, deze bedroegen over 1898 *f* 1.025.341.08, over 1899 *f* 1.099.061.71.

De meeste R. K. scholen zijn parochiaal. Zij staan alle onder bisschoppelijk toezicht. In het Aartsbisdom Utrecht bestaat de „Vereeniging tot bevordering van het Katholiek Bijzonder Onderwijs", waarvan Dr. H. J. A. M. Schaepman vele jaren president was en die haar gebied van werkzaamheid gesplitst heeft in 8 inspecties, met E. E. H. H. pastoors tot aartsbisschoppelijke inspecteurs. Eenzelfde Vereeniging bestaat in het Bisdom Haarlem met bisschoppelijke inspecteurs voor alle dekenaten (9). Inspecteur van het bijzonder R. K. L. O. in het Bisdom 's Bosch is de zeereerw. heer Arn. F. Diepen, Rector der Bisschoppelijke Kweekschool te 's Bosch. Ook tellen meerdere steden plaatselijke Vereenigingen tot behartiging van het Katholiek lager onderwijs. Zoo in Amsterdam de „Vereeniging tot weldadigheid van den Allerh. Ver-

losser", die 8 en de „St. Vincentius Vereeniging" die 11 scholen beheert; te Rotterdam de „Rotterdamsche Vereeniging voor Katholiek Onderwijs" (opgericht in 1873) die 13 lagere scholen en twee vormscholen tot opleiding van Katholieke kweekelingen en onderwijzers in stand houdt enz. enz. Ook tellen tal van steden leekenvereenigingen, die zich belasten met het onderwijzen der jeugd in de waarheden van den godsdienst. (Men zie verder voor het Katholiek vereenigingswezen op onderwijsgebied het einde van dit artikel.)

Op veel jongensscholen wordt het onderwijs gegeven door Broeders der „Congregatie v. d. Onbevl. Ontvangenis", der „Congregatie van O. L. Vr. Moeder van Barmhartigheid", door „Broeders van O. L. Vrouw v. Lourdes", e. a., terwijl talrijke meisjesscholen bestuurd worden door E. E. Z. Z. Ursulinen, Franciscanessen (op 36 plaatsen scholen), Liefdezusters van Tilburg, Zusters van O. L. Vrouw te Amersfoort, Zusters van het „Gezelschap Jezus Maria Jozef" te 's Bosch enz. Uit het hierboven geciteerd verslag blijkt ook, dat bij de bijzondere scholen de vrouwen een grooter aandeel in het onderwijs hebben dan bij de openbare. De onderwijzeressen niet-hoofden b.v. zijn aan openbare scholen slechts ruim half zoo talrijk als de onderwijzers, terwijl aan de bijzondere scholen het aantal onderwijzeressen dat der onderwijzers bijna evenaart, daar de verhouding hier is als 100 tot 94. Deze verhouding wordt vooral veroorzaakt door de talrijke R. K. zusterscholen in Noord-Brabant en Limburg. Raadpleegt men de tabellen, die het genoemde schoolverslag geeft, dan ziet men inderdaad, dat in Limburg op de bijzondere scholen naast 297 onderwijzeressen maar 86 onderwijzers werkzaam zijn, terwijl daarentegen elders de verhouding omgekeerd is en in Friesland slechts 33 onderwijzeressen naast 161 onderwijzers voorkomen. In 't geheel zijn van de 500 vrouwen, die aan het hoofd eener school staan, niet minder dan 210 aan bijzondere scholen in Noord-Brabant en Limburg verbonden, terwijl in die beide provincies slechts 4 vrouwen aan het hoofd van openbare scholen zijn gesteld. Hierbij dient het volgende opgemerkt: wanneer Katholieke religieusen de acte van onderwijzeres hebben behaald, blijven zij gedurende haar geheele leven de zegeningen van haar kennis onder de christelijke vrouwelijke jeugd verbreiden. Met de leeken-onderwijzeressen is dit niet altijd het geval, daar velen harer, na enkele jaren voor de klas te hebben gestaan, huwen en een eigen huisgezin gaan stichten, dat al haar tijd in beslag neemt.

Ook het *vakonderwijs* werd door de Katholieken zeer bevorderd. Wij noemen de cursussen van teeken- en herhalingsonderwijs der „St. Jozef-Gezellen-Vereeniging" (in 1868 opgericht) welke afdeelingen heeft te Amsterdam, Bergen-op-Zoom, 's Hage, Leiden, Nijmegen, Rotterdam: idem van den in Maart 1888 opgerichten „N. R. K. Volksbond", waarvan de President, de heer W. C. J. Passtoors, lid der Tweede Kamer, in zijn rede, gehouden bij de Begrootingsdebatten in Dec. 1901, mocht getuigen: „Wij hebben onze vakscholen voor timmeren, schilderen enz., onze cursussen voor land- en tuinbouw met bekwame onderwijzers, cursussen voor de Fransche, Engelsche en Duitsche

taal en sociale cursussen ter ontwikkeling der werklieden." Nog dienen gememoreerd te worden de vakscholen, opgericht door de afdeelingen van den „Bond van R. K. Werkliedenvereenigingen in het Aartsbisdom Utrecht" (ontstaan in 1893) van de „Friesche St. Bonifacius-vereeniging", den „R. K. Werkliedenbond, 's Bosch", den „Limburgschen R. K. Volksbond" en andere geheel afzonderlijk staande vereenigingen. De te Roosendaal bestaande gesubsidieerde bijzondere teekenschool telde in 1899—1900 195 leerlingen, aan wie het hand- en bouwkundig teekenen en schilderen werd onderwezen. In hetzelfde leerjaar telde de teekenschool van den N. R. K. Volksbond te 's Hage 110 leerlingen en 4 leeraren, terwijl zij als subsidie van het Rijk genoot *f* 700.—, van de gemeente *f* 650.— en de schoolgelden *f* 150.— bedroegen. De Amsterdamsche teekenschool van genoemden Bond telde 78 leerlingen en 11 leeraren, de teekenschool v. h. „Patronaat voor jeugdige werklieden" te Maastricht 112 leerlingen en 6 leeraren, (deze genoot aan Rijks- provinciale- en gemeentelijke subsidiën *f* 1000.—, *f* 300.— en *f* 400.—, terwijl de schoolgelden *f* 11.20 opbrachten en er *f* 142.80 aan vrijwillige bijdragen werd ontvangen); de cursus in lijnteekenen te Sittard 40 leerlingen en 1 leeraar, de teekenschool „St. Joseph" te Weert 74 leerlingen en 5 leeraren. Laatstgenoemde school wordt gesteund door *f* 500.— Rijks- en *f* 300.— provinc. subsidie; de meest gevorderde leerlingen ontvangen ook les in bouwkundig rekenen en meetkunde, terwijl bij wijze van onderscheiding een inlage bij de Rijkspostspaarbank wordt toegekend. Talrijk zijn verder de huishoud- en naaischolen in de kloosters van vrouwelijke orden. Te Ootmarsum en Woerden bestaan kloosters tot opleiding van R. K. Dienstboden. In eerstgenoemde plaats wordt de school (St. Radbodes' gesticht) bestuurd door Zusters van O. L. Vrouw van Amersfoort, te Woerden door Zusters Franciscanessen van Roosendaal. Tegen geringe vergoeding nemen zij meisjes uit den minderen stand op, en geven haar onderwijs, voornamelijk in huiswerk.

Katholieke ouders, die reden hebben, hunne kinderen naar *kostscholen* te zenden, vinden in alle deelen des lands, maar voornamelijk in Noord-Brabant en Limburg, zoowel jongens- als meisjes-pensionaten, waarin lager en meer uitgebreid lager, soms ook voorbereidend onderwijs voor normaallessen, ter opleiding in den handel, de industrie, tot examens enz. wordt gegeven. Eerstbedoelde pensionaten worden meest bestuurd door geestelijke broeders (van de Onbevl. Ontv., v. Liefde, v. O. L. Vrouw, v. d. H. Aloysius), de meisjespensionaten, waarin veelal ook onderricht wordt gegeven in de nuttige en fraaie handwerken, door Zusters (van O. L. Vrouw, het Gezelschap J. M. J., en voor het meerendeel door Franciscanessen en Ursulinen).

Onder de *scholen met bijzonder doel* zij allereerst genoemd het R. K. Blinden-instituut te Grave. Blinden, die den leeftijd van minstens 5 jaar bereikt hebben, kunnen er (gegoeden tegen *f* 150.—) worden opgenomen, jongens in het St. Henricus-gesticht (bestuurd door Fraters van Tilburg), meisjes in het gesticht „de Wijnberg" bestuurd door Zusters derzelfde Congregatie. In 1901 werden er 78 mannelijke en 35 vrouwelijke blinden verpleegd. Tot instandhouding van het Instituut is

door den Bisschop van 's Bosch eene permanente commissie benoemd, welke zich belast met het inzamelen van gelden voor de behoeftige blinden. — Te St. Michiels-Gestel bestaat een R. K. Instituut voor doofstommen, onder toezicht der Bisschoppen van 's Bosch en Breda. Doofstommen van 7½ tot 16 jaar worden opgenomen tegen een jaarlijksch kostgeld van *f* 200.—. Voor arme kinderen behoeft slechts bij de opname *f* 50.— te worden gestort. Het jaar 1901 werd begonnen met 143 verpleegden (70 jongens en 73 meisjes). — Scholen tot opvoeding en verpleging van idiote kinderen werden gesticht te Osch en Wessem. Het R. K. Idioten-instituut „Huize Assisi" (gesticht door de St. Vincentius-Vereeniging) te Osch staat onder het bestuur der Broeders Franciscanen te Boekel, die uitsluitend mannelijke patienten opnemen. De verplegingskosten zijn *f* 270.— per jaar, doch voor behoeftigen verleenen Gemeente, Provincie en Rijk financieelen steun. In het gesticht te Wessem worden alleen idiote meisjes boven de 5 jaar opgenomen en verpleegd door Zusters van O. L. Vrouw. Verder vindt men te Amersfoort een gesticht voor verlaten kinderen en te Amsterdam, Maastricht, 's Hage, Rotterdam, Velp, Zoeterwoude a/d Rijn, Tilburg, Ambt-Almeloo en Haarlem gestichten ter opleiding van meisjes, wier opvoeding gevaar loopt. In de vijf laatstgenoemden wijden de Zusters van „De goede Herder" haar zorgen aan R. K. hulpbehoevende en verlaten meisjes, aan wie zij onderwijs in naaien, huiswerk enz. verstrekken. Het gesticht te Maastricht wordt bestuurd door „Soeurs de la Miséricorde", het „St. Theresia-gesticht" te 's Hage (meisjes boven de 10 jaar) en het „St. Lucia-gesticht" te Rotterdam door Zusters Franciscanessen. Het gesticht te Velp is gesplitst in 2 afdeelingen, in eene waarvan gevallen meisjes worden verpleegd.

Wat het *Middelbaar onderwijs* betreft, dient de opmerking gemaakt, dat de Katholieken zich van de oprichting van Hoogere Burgerscholen tot nu toe vrijwel onthouden hebben. Zoodra echter de Staat aan de bijzondere middelbare scholen evenzeer subsidie gaat verleenen als aan de bijzondere lagere scholen, en die tijd schijnt niet verre meer, zal dit wellicht anders worden. Op het oogenblik bestaan er slechts twee, en wel voor jongens: eene te Rolduc, en eene (door de Paters Jezuïeten onlangs geopend en thans nog met onvolledigen cursus) te Nijmegen. Eerstgenoemde, geopend in 1872, bezit een 5-jarigen cursus; tijdens het schooljaar 1899—1900 telde zij in de 1e klasse 126, in de 2e 76, in de 3e 45, in de 4e 20 en in de 5e 9 leerlingen d. i. een totaal van 276; de 3 laagste klassen waren elk in 2 afeelingen gesplitst. Ook wordt in genoemde klassen meer bepaald werk gemaakt van de talen, ten gerieve van hen die, na voleindiging van den 3-jarigen cursus, in het gewone burgerleven wenschen te treden. De twee laatste jaren daarentegen zijn meer uitsluitend gewijd aan de beoefening der wis- en natuurkundige vakken. Er bestaat een afzonderlijke handelscursus. Van de 9 leerlingen, welke zich in 1899 voor het eindexamen aanboden, slaagden er 7.

Talrijk zijn hier te lande de Katholieke *gymnasiën*, waarover de navolgende bijzonderheden. In 1901 werden voor het eerst de eind-

examens aan de Katholieke gymnasiën ten overstaan van Rijksgecommitteerden afgenomen op volkomen gelijke wijze als aan de openbare reeds sinds 1877 het geval was. Van de 34 candidaten, welke zich in 1901 aanboden, slaagden er 31, van 30 candidaten in 1902 slaagden er 28. (De ondervinding, bij de gymnasiale eindexamens opgedaan, is voor de Katholieken een spoorslag om krachtig aan te dringen op gelijke regeling van de onderwijzers-examens. In Noord-Brabant en Limburg, waar met opoffering van veel geld en kracht door de katholieke kweek- en normaalscholen wordt gewerkt, was het resultaat bij de akte-examens in 1902 allertreurigst; niet eens 50 pCt konden de akte behalen. „Het vlottend examenpersoneel — schreef daarvan *de Tijd* — moet afgeschaft en aan deze inrichtingen onder hoog Rijkstoezicht het „jus promovendi" verleend worden. Wij hopen, dat dit punt bij de aanstaande wijziging van de Wet op het Lager Onderwijs in dezen geest zal geregeld worden.") De gymnasiën te Amsterdam, Katwijk en Nijmegen worden bestuurd door Paters Jezuïeten; dat te Amsterdam telde in 1899—1900 80 leerlingen en 8 leeraren verdeeld over 5 klassen, dat te Katwijk a/R (St. Willebrordus-gymnasium) 70 leerlingen (niet medegerekend die der voorbereidende klassen). De leerlingen in dit laatste gymnasium zijn volgens hun leeftijd verdeeld in drie afdeelingen, die haar eigen speelplaatsen, studie- en slaap-zalen hebben. Kinderen van 9—12 jaar volgen een 2-jarigen voorbereidenden cursus; de 6-jarige gymnasiale cursus omvat alle vakken, voorgeschreven door de Wet op het Hooger Onderwijs. Aan het Canisius-gymnasium te Nijmegen (Hooger en Middelbaar Onderwijs) zijn 12 leeraren verbonden. Het Bisschoppelijk college te Roermond had in 1899 16 leeraren en 186 leerlingen, van wie 121 intern, verdeeld over 6 klassen en 1 voorbereidingsklasse; het leerprogram omvat alle vakken van gymnasiaal onderwijs ter voorbereiding tot de studiën van seminarie of hoogeschool en alle vakken van handelsonderwijs. Het aantal leerlingen van het gymnasium te Rolduc bedraagt doorgaans ongeveer 150, aan wie door 38 leeraren onderwijs wordt gegeven. Te Venlo (in 1899, 80 leerlingen 5 klassen) en Tilburg (in Sept. 1899 geopend) bestaan pro-gymnasia (met 1 Duitsche en 2 Hollandsche voorbereidingsklassen). Aan het Bisschoppelijk College „St. Joseph" te Weert studeerden in 1899 onder leiding van 11 docenten 127 leerlingen, verdeeld over 6 klassen plus een voorbereidende.

Wat verder het *Universitair onderwijs* betreft, — zoodra ook aan bijzondere Universiteiten het *jus promovendi* wordt toegestaan, zal het voor de Nederlansche Katholieken tijd worden om op de reeds dikwijls besproken quaestie der oprichting van een Katholieke Hoogeschool dieper in te gaan. Voor het oogenblik bezitten zij alleen een leerstoel aan de gemeentelijke Universiteit te Amsterdam, alwaar Professor J. V. de Groot o. P. de wijsbegeerte van den H. Thomas van Aquino doceert. Echter wordt de ontwikkeling der studenten in Katholieken geest zeer bevorderd door de R. K. Studenten-vereenigingen, die bestaan aan de universteiten te Amsterdam, Groningen, Leiden, Utrecht en aan de Polytechnische school te Delft. Intusschen mogen op het gebied van

hooger onderwijs zeker meetellen de seminaries der vijf bisdommen en die der reguliere geestelijkheid. Aan het groot-Seminarie van het Aatrsbisdom Utrecht, te Driebergen, waren — volgens het Schoolverslag van 1899 — verbonden 6 professoren bij een getal van 75 studenten, aan het klein-seminarie te Kuilenburg, 15 professoren en 212 studenten; aan het het groot-seminarie van het Bisdom Haarlem, te Warmond, 7 professoren en 121 studenten, aan het klein-seminarie te Voorhout 14 professoren en 203 studenten; aan het groot-seminarie van het Bisdom Breda te Hoeven, 6 professoren en 54 studenten, aan het klein-seminarie te Ginneken 10 professoren en 90 studenten; aan het groot-seminarie van het Bisdom 's-Hertogenbosch te Hoeven, 7 professoren en 150 studenten, aan het klein-seminarie te St. Michiels-Gestel 15 professoren en 180 studenten; aan het groot-seminarie van het Bisdom Roermond te Roermond, 6 professoren en 64 studenten, aan het klein-seminarie te Rolduc 38 professoren en 154 studenten. Op het klein-seminarie studeeren zij, die zich tot het priesterschap geroepen gevoelen, gewoonlijk 6 jaren, in welken tijd zij de volgende klassen hebben te doorloopen: „kleine figuur", „groote figuur" (voorbereidende klassen), grammatica, syntaxis, poesis, rhetorica. Op den leerrooster staan de studie der Nederlandsche, Fransche, Latijnsche en Grieksche talen, Vaderlandsche, Oostersche, Romeinsche en algemeene geschiedenis, aardrijkskunde, rekenen, algebra, meetkunde, Gregoriaansche zang. In de hoogere klassen wordt nog onderwezen Engelsch, Duitsch, natuurkunde, bijbelsche en kerkelijke geschiedenis, ascese. In het groot-seminarie is de 5-jarige studie gewijd aan Godgeleerdheid, wijsbegeerte, zedeleer, exegese, liturgie, kerkelijk recht, kerkelijke geschiedenis, Hebreeuwsch. De geestelijke orden bezitten ter opleiding van leden nog hun eigen inrichtingen voor hooger onderwijs: zoo de Augustijnen, de Benedictijnen, de Camillianen, de Minderbroeders-Capucijnen, de Geschoeide Carmelieten, de Ongeschoeide Carmelieten, de Conventueelen, de Dominicanen, de Franciscanen, de Jezuïeten, de Kruisheeren, de Oblaten A. M. J., de Redemptoristen, de Lazaristen, de Trappisten, de Missionarissen v. h. Hart enz. enz.

Voor de *opleiding van onderwijzers en onderwijzeressen* vindt men in elk Bisdom bijzondere gelegenheden. Zoo bestaan *R. K. Kweekscholen voor Onderwijzers*: in het Bisdom Utrecht, te Utrecht (St. Gregoriushuis, bestuurd door de Fraters van O. L. Vrouw v. h. H. Hart; genoot in 1899—1900, toen er 40 kweekelingen hun opleiding ontvingen, een subsidie, bedoeld in art. 12 alin. 3, 1⁰ Wet v. O. à *f* 4.590.00); in het Bisdom Haarlem te Hoorn (subsidie *f* 4.590.00, 40 kweekelingen); in het Bisdom Breda, te Huybergen (Normaalschool voor Br. Onderwijzers, bestuurd door Broeders van de Onbevl. Ontv., 32 kweekelingen); in het Bisdom 's Bosch, te 's Bosch (subsidie *f* 5.600.00, 82 kweekelingen, bestuurd door de Congregatie der Fraters v. Tilburg); in het Bisdom Roermond, te Echt (subsidie *f* 5.263.33, 49 kweekelingen). Deze kweekscholen staan onder bisschoppelijk toezicht; het leergeld is voor kweekelingen, die in het Bisdom, waar de school bestaat, geboren en woonachtig zijn, belangrijk minder dan voor kwee-

kelingen buiten het Bisdom. De Congregatiën der „Broeders v. d. Onbevl. Ontvangenis" der „Fraters v. O. L. Vr. Moeder v. Barmhartigheid" en der „Broeders v. O. L. Vr. v. Lourdes" hebben hunne kweekscholen respectievelijk te Maastricht, Tilburg en Dongen. Toekomstige leden dezer Congregatiën ontvangen er hun opleiding als Broeder-Onderwijzer. Katholieke normaalscholen vindt men verder te Brummen (normaallessen door het Kath. Schoolhoofd), Enter (idem), Rotterdam (Vormscholen voor kweekelingen en onderwijzers van de Rotterdamsche Vereeniging v. Kath. Onderwijs), Tiel, Utrecht (van de Sint Willebrordus-Vereeniging), Amersfoort, Alkmaar (onder beheer der St. Joseph-Vereeniging)., Breda, Doesburg (normaallessen door het Kerk. schoolhoofd). De ongeveer 20 hier te lande bestaande Katholieke normaalscholen ter opleiding van onderwijzeressen worden alle bestuurd door geestelijke Zusters. Amsterdam bezit er 2 (kweekschool met 4-jarigen cursus der Zusters van Roosendaal en de normaalschool der Piusschool van de Zusters der Congregatie v. Tilburg). De Zusters Ursulinen leiden vrouwelijke kweekelingen op in 7 normaalscholen, en wel in de kloosters te Echt, Eysden, Venray, Vught, Monnikendam, Maastricht en Sittard, de Zusters van het Gezelschap J. M. J. in 3, namelijk te 's Bosch, Kuilenburg en Nijmegen. Zusters van verschillende Orden of Congregaties hebben normaalscholen te Dongen, 's Hage, Heythuizen, Oirschot, Reuver, Roosendaal, Rotterdam en Woerden.

Voor den bloei van het Katholiek Onderwijs getuigt ook het *vereenigingsleven* der Katholieke onderwijzers. (Alleen de R. K. onderwijzers, werkzaam aan openbare scholen in de Bisdommen Utrecht en Haarlem misten tot nu toe een R. K. vereeniging). Het algemeen Bondsorgaan is de eenmaal 's weeks verschijnende *Katholieke School.*

Na de verschijning van het Mandement der Bisschoppen ontstonden, gelijk reeds ter loops werd opgemerkt, meerdere vereenigingen, welke het antwoord der Katholieken gaven op dit Mandement. Als de twee voornaamsten onderscheidden zich de „Vereenigingen tot bevordering van het Katholiek bijzonder onderwijs" in het Aartsbisdom Utrecht (St. Ludgerus-vereeniging) en in het Bisdom Haarlem. Zij werden gelijktijdig tegen het einde van 1869 in het leven geroepen door den toenmaligen Aartsbisschop van Utrecht, Mgr. Andreas Ignatius Schaepman en den Bisschop van Haarlem, Mgr. Gerardus Petrus Wilmer. De stichters van beide vereenigingen ontwierpen in gemeenschappelijk overleg de statuten. Ook begonnen zij in 1873 ten bate van het leekenpersoneel, bij het bijzonder onderwijs werkzaam, elk jaar zekere som te beleggen, ten einde den onderwijzers, zonder een bijdrage hunnerzijds, een matig pensioen voor den ouden dag te verzekeren. Ging een onderwijzer van het eene Bisdom naar het andere over, dan verloor hij daarom niet het reeds verworven recht. In 1887 stonden reeds op het pensioenregister van Utrecht ingeschreven 130, op het Haarlemmer 190 onderwijzers. Tevens verstrekken genoemde vereenigingen aan behoeftige jongelingen gedurende hun studietijd voor onderwijzer, geheel of gedeeltelijk de kosten voor inwoning en onderhoud, kennen zij aan Katholieke kweekscholen voor onderwijzers premiën toe en

springen noodlijdende parochies in de zorg voor het onderwijs bij. Overigens staan de Katholieke scholen in het Aartsbisdom, voor zoover zij niet bediend worden door een religieuze orde of congregatie, onder toezicht van: *a.* het parochiaal kerkbestuur; *b.* een met machtiging van den Aartsbisschop aangesteld schoolbestuur; *c.* het parochiaal armbestuur; of *d.* de besturen van Vereenigingen. Aan al deze scholen benoemt de Aartsbisschop de hoofden uit eene door het bestuur ingediende voordracht van 3 candidaten, welke zooveel mogelijk uit de Katholieke bijzondere onderwijzers van het Bisdom worden gekozen; de bijstaande onderwijzers worden benoemd door de besturen in overleg met de hoofden der scholen.

In 1889 werden er stappen gedaan teneinde tot stichting eener vereeniging van uitsluitend Hoofden aan R. K. bijzondere scholen in het Aartsbisdom Utrecht te geraken. Deze Vereeniging trad den 24[en] April 1889 in leven. De vereeniging heeft ten doel: het bevorderen van de belangen van het R. K. onderwijs in den ruimsten zin, *a.* door onderlinge kennismaking der onderwijzers, *b.* door 't meedeelen van ervaringen uit het schoolleven, *c.* door 't bespreken der onderwijsquaestiën van den dag, *d.* door onderlinge voorlichting in de opleiding van kweekelingen en onderwijzers, *e.* door 't weren van alles wat het R. K. onderwijs zou kunnen schaden. Deze St. Gregorius-Vereeniging telde 78 leden in 1902. Haar stichter, Mgr. P. M. Snickers, gaf haar tot Patroon den H. Gregorius, derden Bisschop van Utrecht. Den 29[en] Juli 1889 vestigde zij ten behoeve van de weduwen en weezen van hoofden en onderwijzers een pensioenfonds, dat, door vele weldoeners gesteund (Mgr. A. I. Schaepman schonk een aanzienlijk hulpfonds), reeds veel vruchten afwierp. Negen jaar later, den 31[en] Mei 1898, ontstond naast de „St. Gregorius-Vereeniging", de diocesane „St. Lebuinus-Vereeniging", welke zoowel hoofden als niet-hoofden van R. K. bijzondere scholen in het aartsbisdom Utrecht omvat; zij telde in Juli 1901 in 't geheel 212 leden, verspreid over afdeelingen te Amersfoort, Arnhem, Deventer, Enschedé, Groningen, Sneek, Steenwijkerwold, Utrecht en Zutphen. Deze Vereeniging heeft ten doel, den bloei van het Katholiek bijzonder Onderwijs en het geestelijk en stoffelijk welzijn der Katholieke bijzondere onderwijzers te bevorderen. Zij beoogt inzonderheid hare leden te bevestigen in hun katholiek geloof en trouw aan de H. Kerk, hun beroepsijver aan te wakkeren, hunne wetenschappelijke en practische bekwaamheid te vermeerderen en de goede verstandhouding en vruchtbare samenwerking van hoofden en hunne bijstaande onderwijzers te bevorderen. Behalve de reeds genoemde pensioenfondsen, beheerd door de St. Ludgerus- en St. Lebuinusvereenigingen, bestaat ten behoeve van R. K. Onderwijzers in het Aartsbisdom Utrecht en het Bisdom Haarlem nog een interdiocesaan Pensioenfonds (Genootschap „Providentia"), dat den 1[en] Januari 1898 te Amsterdam werd gevestigd.

De oudste onderwijzersvereeniging in het Bisdom Haarlem is, na de „Vereeniging tot bevordering van Katholiek bijzonder Onderwijs", de „Vereeniging van Hoofden van Scholen", welke den 1[en] Januari 1872

werd opgericht. Op den dag van haar tienjarig bestaan stichtte zij een pensioenfonds ten bate der weduwen en nagelaten kinderen van Katholieke onderwijzers in het Bisdom Haarlem; het fonds, dat aan weduwen een jaarlijksch pensioen van *f* 200.— en van *f* 20.— voor elk kind beneden de 8 jaar uitkeerde, ontving krachtdadigen steun van Mgr. P. M. Snickers. Een andere stichting der Vereeniging is het fonds tot uitkeering eener vaste som bij overlijden, dat den 1en Jan. 1874 in werking trad. De leden van dit fonds storten een jaarlijksche bijdrage, opdat bij overlijden van een hunner in eens een vaste som kunne uitgekeerd worden aan diens nagelaten betrekkingen. In hoogen bloei verheugt zich ook de „Diocesaan-vereeniging van R. K. bijzondere Onderwijzers in het Bisdom van Haarlem" (opgericht 29en Juli 1893) welke op het oogenblik 330 leden en 30 plaatselijke afdeelingen telt: Aar en Amstelstreek, Alkmaar, Amsterdam, Delft, Gouda, 's-Gravenhage, Haagsche omstreken, Haarlem, Hoorn en omstreken, Leiden, Leidens omstreken, Rotterdam en Westland.

In de eerste dagen van April 1896 bevatten de meeste katholieke dag- en weekbladen een ingezonden schrijven van de hand des heeren Herpers, hoofd der school te Simpelveld (L.), die ten krachtigste aandrong op de stichting van een „Algemeenen Nederlandschen R. K. Onderwijzersbond". Nadat uit alle deelen des lands instemmingen met het geopperde plan bij den schrijver waren ingekomen, werd den 19en Sept. 1896 een vergadering belegd en een voorloopig bestuur gekozen. De verwezenlijking van het doel, dat de heer Herpers zich had voorgesteld, stuitte echter af op onoverkomelijke hinderpalen, en het streven werd toen er op gericht, om in de drie zuidelijke Bisdommen diocesane Bonden tot stand te brengen.

Zoo ontstonden achtereenvolgens R. K. Onderwijzersbonden in de Bisdommen 's-Hertogenbosch, Roermond en Breda. Zij werden ten zeerste aangemoedigd door de Kerkelijke Overheid. Op het oogenblik telt de Bossche Onderwijzersbond 17, de Roermondsche 16 afdeelingen (in 1899 telden beide gezamenlijk reeds 700 leden), welke door donateurs en begunstigers gesteund worden. Bij de oprichting der Bonden oordeelde een minderheid dat het wenschelijk was, den leden vrij te laten om ook het lidmaatschap van een neutrale vereeniging (zoo zij daar stoffelijke voordeelen in zagen) te aanvaarden. Op de algemeene vergadering van den Bosschen-Onderwijzersbond, gehouden 21 Aug. 1897, werd evenwel met 165 stemmen tegen 16 het volgende voorstel verworpen: „Lid kan worden elk katholiek onderwijzer, die volkomen instemt met het doel van den Bond en verklaart daartoe te willen medewerken. Het lidmaatschap van neutrale vereenigingen kan daartoe geen beletsel zijn, zoo het om financieele redenen gewenscht is, dat men dit lidmaatschap niet opzegt." Daarna werd, op voordracht van het hoofdbestuur, met algemeene stemmen aangenomen om de tweede zinsnede aldus te lezen: „Leden van den R. K. O. Bond mogen niet tevens lid zijn van andere onderwijzersbonden of genootschappen, wier karakter of doel niet strookt met het karakter en het doel van den R. K. O. B."

Langen tijd hebben de drie zuidelijke Bonden er over gedacht, voor gezamenlijke rekening een sanatorium ten dienste van zieke R. K. onderwijzers te doen bouwen. Men is echter van het denkbeeld om practische redenen terug gekomen en heeft thans bij meerdere Katholieke Ziekeninrichtingen verlaging van tarieven voor de verpleging van zieke Bondsleden (ten wier behoeve fondsen zijn gevormd) weten te verkrijgen. Ook hebben de zuidelijke Bonden opgericht een „Onderlinge Levensverzekeringmaatschappij voor R. K. Onderwijzers in Nederland" die in den korten tijd van haar bestaan reeds blijk gaf groote levensvatbaarheid te bezitten. Om het lidmaatschap dezer Maatschappij voor degenen, die hun premiën niet kunnen betalen, te vergemakkelijken, richtte de R. K. Onderwijzersbond in het Bisdom 's Bosch een ondersteuningsfonds op, dat tot doel heeft: het verstrekken van geldelijken steun (rentelooze voorschotten). De Limburgsche Bondsleden hebben een „Weduwen- en Weezenfonds", welks ledental in 1901 bedroeg 73; in genoemd jaar deed het fonds uitkeering aan 13 weduwen en aan de weezen van 1 onderwijzer, tot een gezamenlijk bedrag van *f* 1260.—.

De actie der R. K. Onderwijzersvereenigingen in Nederland betoonde zich niet enkel in het veelvuldig houden van vergaderingen en het geregeld houden van spreekbeurten door de leden. Zij uitte zich ook in het aanleggen van bibliotheken, het openen van cursussen voor onderwijsakten, de uitgave van gidsen bij de keuze van boeken voor de Katholieke jeugd (ten wier behoeve ook het weekblad „Onze goede Kameraad" verschijnt) het vaststellen en verzenden van adressen aan de Regeering en aan schoolbesturen ter verbetering van de positie der onderwijzers, het ijverig propageeren der alcoholbestrijding enz. enz.

In den jongsten tijd zijn weder pogingen aangewend om de Onderwijzersbonden van de Bisdommen Breda, 's Bosch en Roermond tot één samen te smelten, en van andere zijde, om een Bond van alle R. K. onderwijzers, hetzij werkzaam aan openbare of bijzondere scholen, tot stand te brengen. Tot heden bleven echter al deze pogingen vruchteloos. De belangen der onderwijzers en der scholen, waarin zij werkzaam zijn, schijnen beter gebaat te worden door krachtige diocesane vereenigingen met volkomen op zich zelf staande en op zich zelf werkende reglementen en besturen.

A. L.

Kenvermogen omvat als begrip al die zielsverschijnselen en processen, die betrekking hebben op het objectieve wereldbeeld, dat zich in 's menschen geest vormt. De menschelijke geest, tot bewustzijn gekomen, vormt zich een gestadig zich uitbreidend, zich wijzigend en vervormend beeld van een wereld van dingen, die hij weet, als buiten hem bestaande, als object aanwezig, onderscheiden van hem zelf als subject. De inhoud van dit wereldbeeld, niet in één punt des tijds waargenomen, maar omvat in het gansche proces van zijn wording, maakt den rijkdom uit van zielsverschijnselen, die het kenvermogen in zich sluit. Als van zelf doen zich nu te dien opzichte twee

vragen voor, namelijk: *a.* „Uit welke elementen wordt het kennen opgebouwd?” en *b.* „Welke groepen van zielsverschijnselen maken den eigenaardigen inhoud uit van het kennen?”

a. De vraag naar de elementen, waaruit het kennen wordt opgebouwd, kan alleen beantwoord worden, door zoo nauwkeurig mogelijk vast te stellen, op wat wijze in den geest bewustwording ontstaat van een object of van objecten, die geweten worden, als van dien geest zelve onderscheiden te zijn. Zooals licht valt in te zien, is daartoe allereerst noodig een samenstel van zintuigelijke organen, gelijk het menschelijk lichaam die bezit en waarvan, zooals bekend is, de groote hersenen het fijnbewerktuigde centrum uitmaken. In het artikel *Gewaarwordingen* is beschreven, hoe de indrukken der buitenwereld zich langs de banen der zintuigelijke organen voortplanten, door in de celreeksen dier banen physische veranderingen te weeg te brengen, die zich laten vervolgen tot in de hersencellen toe. Chemische veranderingen in de samenstelling dier cellen vormen het laatste stadium van het physiologisch proces in de richting van het centrale stelsel. Tot in de sfeer van het psychische leven laat het zich niet naspeuren. Dat nu vervolgens in die sfeer eene gewaarwording ontstaat, is een mysterie, en zal vooreerst wel onopgelost blijven. In een ander organisme dan het mijne kan ik het physiologische proces van stap tot stap nagaan; in mij zelven draag ik de wetenschap om, dat in mijn individuëel bestaan aan zulk een physiologisch proces een psychisch verschijnsel als de gewaarwording *beantwoordt;* doch ik vermag niet in te zien, dat het laatste door het eerste *veroorzaakt* wordt. Immers, physiologische, en dat zijn niet anders dan een bepaalde soort van physische veranderingen, kunnen slechts veranderingen van *gelijksoortigen* aard ten gevolge hebben, en in het psychisch verschijnsel der gewaarwording tref ik iets aan, dat van totaal *anderen* aard is, en tot eene geheel *andere* orde van dingen behoort. Wat niet als verklaring kan dienen, doch evenwel stellig te constateeren valt, is, dat de gewaarwording (van groen, rood of blauw; van dien of dien bepaalden toon; van bitter of zoet; van hard of zacht) de bewustzijnsvorm is, waarmede de geest, het subject, de chemische verandering in deze of die cel van het stelsel der groote hersenen *beantwoordt.* En in die gewaarwording begroeten we het eerste eenvoudige element der kennis, dat we in alle onderdeelen van het samengestelde gebouw van ons objectief wereldbeeld als noodzakelijk bestanddeel terugvinden. Zal die gewaarwording inderdaad tot stand komen, dan zijn er derhalve twee dingen noodig, namelijk ten eerste: een door het zintuig voortgeplante indruk der buitenwereld, en ten tweede, als even noodzakelijk te beschouwen, een subject, een geest, die er op aangelegd is, om dien indruk te *beantwoorden.*

Zonder activiteit des geestes is derhalve het ontstaan der gewaarwording niet mogelijk.

Diezelfde activiteit des geestes openbaart zich nu verder op de navolgende wijze.

Bij de beschouwing eener bloem, eener lelie, b.v., vormt zich een waarnemingsbeeld, dat tal van gewaarwordingen omvat, kleur- en tastgewaarwordingen. Uit het gelijktijdig aangedaan worden der verschillende hersencellen, die voor het ontstaan dier gewaarwordingen de noodzakelijke voorwaarde zijn, zou hoogstens begrijpelijk worden, dat de eene gewaarwording de andere reproduceerde; doch zeker niet, dat nu dat geheele complex van gewaarwordingen in het bewustzijn wordt opgevat als een ding, als een „lelie". Dat kan alleen zijn oorzaak vinden in een aanleg van den geest, die noodzakelijk tot die *ding-opvatting* heenleidt. De ding-opvatting, de projectie der gewaarwordings-complexen, als iets „buiten ons" en van den geest, van het Ik, te onderscheiden, treffen wij aan over het geheele terrein van het gewaarwordingsleven. Toch vertoont zij zich niet overal op dezelfde wijze. In het *inwendige van ons eigen lichaam* wordt de ding-opvatting gelocaliseerd als „honger- en dorstgevoel", als „gevoel" van moeheid, als houding van het eigen-lichaam, als verhouding van verschillende lichaamsdeelen ten opzichte van elkander. Het eigen-lichaam is hier het ding, telkens in verschillende toestanden waargenomen.

Ook pijn is te beschouwen als een eigenaardige soort van orgaanvoorstelling, door sterk zinnelijk onbehagen begeleid. En opmerkelijk is, dat alle inwendige tastgewaarwordingen, ja zelfs alle andere zintuigelijke gewaarwordingen, die een hoogeren graad van intensiteit bezitten, opgevat worden als pijn, waarbij het zinnelijke gevoel van onbehagen zoo sterk op den voorgrond treedt, dat de localisatie, de ding-opvatting, nagenoeg geheel op den achtergrond geraakt. Hoe sterker de pijn is, b.v. van een sterk stralend licht in het oog, hoe zwakker de ding-opvatting zich openbaart.

In de tweede plaats worden gewaarwordingen van *smaak-*, *reuk-*, *inwendigen tast-*, *warmte- en koude-zin* gelocaliseerd als inwerkingen van een ding, een object in bepaalden toestand, op de oppervlakte van het eigen-lichaam. Dit is ook met de reuk-gewaarwordingen het geval. Eerst later, in vereeniging met gezichts- en tast-gewaarwordingen, leeren we *besluiten*, dat het ding, dat reuk veroorzaakt, ergens in de ruimte is.

In de *gezichts- en gehoorgewaarwordingen* eindelijk is het eigen-lichaam niet bewust aanwezig. Zij worden onmiddellijk daarbuiten geprojecteerd en leiden tot een ding-opvatting, die buiten contact met het eigen-lichaam wordt voorgesteld. — Zoodra echter, we wijzen er nogmaals op, de gewaarwording eene zekere mate van intensiteit overschrijdt, worden ook deze gezichts- en gehoors-gewaarwordingen als pijnlijke toestanden van het eigen-lichaam opgevat en schuilt de ding-opvatting weg achter den hevigen indruk van een zich manifesteerenden lichaams-toestand.

De objectiveering der gewaarwordingen, die we hier hebben nagegaan, de projecten van de gewaarwordingen in de buitenwereld, ergens *in* of *aan* of wel geheel *buiten* het eigen-lichaam kan mede alleen gelegen zijn in eene eigenaardige actie van den geest.

Reeds Kant heeft aangetoond, dat ruimte en tijd niet zijn te be-

schouwen als eigenschappen der objectieve wereld, doch integendeel geworteld in den aard van onzen geest, dat zij mede te rekenen zijn tot die aprioristische beseffen, waarin zich het eigenaardig wezen des geestes openbaart. Aan de boven beschreven ding-opvatting sluit zich dan ook aan het *besef der ruimtelijkheid* van alle dingen, dus ook van het eigen-lichaam. Eerst op dat besef van ruimtelijkheid der dingen volgt de localisatie in de ruimte van ons eigen lichaam en, in verhouding daarmede, van alle andere waargenomen dingen. Zonder het besef der ruimtelijkheid *in 't algemeen* zou het plaatsen om een bepaald ding *in een bepaald deel der ruimte* niet mogelijk zijn.

Een nieuw aprioristisch element in ons kennen is de *tijd-aanschouwing*. We onderscheiden het in de ruimte gelocaliseerde ding, als gekend te eeniger tijd. Zonder dit aprioristisch besef van tijd zou onderscheiding van waarneming en herinnering niet mogelijk wezen. Er zou geen sprake wezen van eenmaal of vele malen voorstellen van hetzelfde ding. Nu het hebben van gewaarwordingen in den tijd plaats heeft, of liever als te eeniger tijd plaats hebbende gedacht wordt, nu eerst kan er sprake zijn van een heden of verleden en kan er bij analogie besloten worden tot een toekomst.

We hebben derhalve als aprioristische, subjectieve elementen van het kennen te beschouwen: *de ding-opvatting*, en de beseffen van *ruimtelijkheid* en *tijdelijkheid*, die elke ding-opvatting begeleiden.

Om alle misverstand in dezen te voorkomen, willen we nog nadrukkelijk er op wijzen, dat het voorzeker in den aard en de eigenschappen der dingen zelve ligt, dat door ons aan hen een bepaald moment in den tijd aangewezen wordt. Waren die plaats in de ruimte, dat moment in den tijd anders, dan zou het ding ook anders moeten zijn. Doch dat niet nader te omschrijven eigenschappen van het ding ons bewust worden als „deze of die plaats innemende in de ruimte", of als „in dit of dat moment van den tijd optredende", deze omstandigheid vindt haar grond in het tijd-ruimtelijk besef, waarmede onze geest is toegerust.

Aangaande de kwaliteit en de intensiteit der gewaarwordingen verwijzen we naar het desbetreffende artikel. Zooals van zelf spreekt, behooren beide tot de *objectieve* elementen onzer kennis, daar beide niet wortelen in den aanleg des geestes, doch in den aard der waargenomen objecten zelve.

Ook de *associatie* van de voorstellingen behoort tot de objectieve elementen onzer kennis. Wij behoeven op dit proces hier niet nader in te gaan, doch bepalen ons er toe naar het artikel, dienaangaande, te verwijzen. We herinneren hierbij nog aan het feit, dat die associatie berust op het *gelijktijdig* aangedaan worden van verschillende groepen van hersencellen, door verbindingsbanen met elkander in betrekking staande. In het artikel *Geheugen* werd aangetoond, op wat wijze de reproductie van het vroeger voorgestelde, die wij herinnering noemen, op den grondslag der associatie mogelijk wordt en plaats grijpt.

Het tot nu toe behandelde vormt slechts den onderbouw van het stelsel onzer kennis. Laat ons verder nagaan, hoe de hoogere deelen

van het gebouw van ons kenvermogen zijn ingericht en hoe zij op het beschreven fundament rusten.

De geest blijft niet stilstaan bij den schat der verworven ding-opvattingen, naar de categorieën van ruimte en tijd gelocaliseerd, en door tal van associaties met elkander verbonden. Hij bedient zich van dien verworven schat, ten einde daaruit nieuwe kennisproducten saam te stellen en zich ten eigendom te maken.

Gaan we b.v. uit van de ding-opvatting: „de groene weide." Zij wordt op eigenaardige wijze ontleed, doordat de eigenschap „groen" van haar wordt afgescheiden en vervolgens opzettelijk aan haar wordt toegekend in de bewering: „de weide is groen." Dit losmaken van de eigenschap „groen" uit het geheel van de voorstelling, „groene weide", zoowel als de opzettelijke toekenning van die eigenschap aan diezelfde voorstelling, maken de kenmerkende eigenaardigheden uit van het *oordeel:* „de weide is groen". In die laatste eigenaardigheid des oordeels, namelijk in de bewuste toekenning van de eigenschap aan het ding, komt tot uiting het *normbesef der waarheid*, dat in een ander geval, b.v. in het oordeel: „de roos is *niet* rood" een ontkennend karakter heeft. Zoowel de scheiding van een bijzonder kenmerk uit het geheel der voorstelling, als hare toekenning of ontkenning aan het ding, die zich in den oordeelsvorm openbaren, berusten beide op *activiteit* des geestes en beantwoorden niet aan eenig aan te wijzen element in de physiologische sfeer.

De norm der waarheid, die zich in de waar-waardeering des oordeels, bevestigend of ontkennend uitspreekt, is in *ons*, en *niet* in de dingen zelve.

Op de werkzaamheid des oordeels berust verder de vorming van het *begrip*. Nemen we aan, dat er twee voorstellingen aanwezig zijn: die van het ding P, met de eigenschappen a, b, c, d, e, f en van het ding Q, met de eigenschappen a, b, c, g, h, i. Nu is eene nieuwe geesteswerkzaamheid, deze beide voorstellingen met elkander te *vergelijken*, namelijk, zoowel de gelijke, als de ongelijke eigenschappen bewust te doen worden. Zoo ontstaat dan de vergelijkingsvoorstelling: de in a, b, en c gelijke en in d en g, e en h, f en i ongelijke dingen P en Q.

Vervolgens worden nu de ongelijke eigenschappen (waartoe ook de plaats- en tijdwaarde van P en Q behooren) uitgescheiden, en de gelijke (de aan P en Q gemeenschappelijke) vastgehouden. Aldus ontstaat het begrip. „Zijn inhoud is een gedachte-ding, gekend in en gekenmerkt door de eigenschappen, die aan eene groep van dingen gemeen zijn."

We hebben hier te doen met de minst abstracte soort van begrippen, zooals die van een lamp, een huis, enz. Wordt deze vorm van denken voortgezet, dan verkrijgt men begrippen van steeds grooteren omvang, zoоals van verlichtingstoestel, woning enz. Begrippen, zoоals die van *reus* en *dwerg*, zijn eenigszins gekompliceerder, doordat ook vergelijkings-voorstellingen (groot, klein) tot hunne vorming hebben bijgedragen.

De aprioristische, uit geesteswerkzaamheid af te leiden, elementen zijn hier: de werkzaamheid van het vergelijken en de afscheiding der niet gemeenschappelijke voorstellingselementen en het vasthouden van het gelijke in de eigenschappen eener meer of minder groote reeks van dingen.

Uit den aard der zaak kan het begrip niet *zinnelijk* voorgesteld, doch wel *gedacht* worden. De zinnelijke voorstelling van eenig concreet ding omvat steeds een onbepaald aantal eigenschappen. In het begrip is het aantal eigenschappen *bepaald*, en als zoodanig niet beantwoordend aan de voorstelling van eenig concreet ding, daar dit steeds eigenschappen bevat, die in het begrip niet voorkomen, al waren het ook slechts die, welke eene ruimte- of tijdwaarde vertegenwoordigen. Doen we eene poging om ons een begrip zinnelijk te vertegenwoordigen, dan springt in ons bewustzijn terstond een der onder het begrip vallende concrete dingen te voorschijn. Het begrip kan alleen *gedacht* worden. (Zie: *Begrip.*)

Van het begrip kan dan ook geene herinnering bestaan. Toch hebben we een groot aantal vaste begrippen noodig, om met behulp daarvan onze kennis te overzien en nieuwen zinnelijken voorstellingen in het geheel van ons weten eene plaats te geven. Dat we begrippen kunnen vasthouden en vastleggen, wordt mogelijk gemaakt, doordat zij in associatief verband komen te staan met zinnelijk voorstelbare symbolen. De voornaamste dezer symbolen zijn de *naam-aanduidingen.* In de *woorden* bezit de mensch het middel om de gevormde begrippen vast te houden en in het artikel *Geheugen* hebben we gezien, hoe dit op drieërlei wijze kan geschieden, namelijk door associatie van het begrip met het visuëele, het auditieve en het motorische woordbeeld. — Zonder deze taalsymbolen zou, niet de begripsvorming, doch wel het vasthouden van eenmaal gevormde begrippen onmogelijk zijn.

Wanneer een begrip eenmaal gevormd is, zijn er drie nieuwe soorten van oordeelen mogelijk. Ten eerste kan een der eigenschappen, die het begrip hebben helpen samenstellen, uit het begrip worden losgemaakt en dan aan het geheele begrip opzettelijk worden toegekend. Alzoo ontstaat b.v. het oordeel: „De boom wortelt in de aarde."

Ten tweede kan het concrete ding onder het begrip worden gesteld of het minder abstracte begrip onder het meer abstracte. Zoo ontstaan b.v. de oordeelen: „Dit is een lamp." — „De arend is een roofvogel."

In het derde geval kan het meer abstracte begrip door het minder abstracte nader omschreven worden. Zoo b.v. in: „Die bloem is een roos." — „Dit gebouw is een station."

Eindelijk ontvangt het gebouw der kennis zijne voltooiing in twee nieuwe denkprocessen, die den naam dragen van *inductie* en *deductie.*

We hebben hier in de eerste plaats niet te maken met de logische waarde dezer processen, wel daarentegen met hunne psychologische beteekenis.

Allereerst beschouwen we de *inductie.* Wanneer ik twee verschijnselen, òf gelijktijdig, òf wel op elkander volgend, heb waargenomen,

dan bestaat de inductie hierin, dat ik nu besluit tot het bestaan van een oorzakelijk verband tusschen beide. Het stijgen van den barometer en het daarop volgend mooie weer is er een bekend voorbeeld van. Het stijgen van het kwik in den barometer acht ik veroorzaakt door een bepaalden toestand van de atmosfeer, welke bepaalde toestand door mij tevens als oorzaak wordt beschouwd van het weldra volgende mooie weer. Neem ik nu bij latere gelegenheid het eerste verschijnsel, het stijgen van het kwik, waar, dan verwacht ik het andere, het mooie weer, te zien volgen. Het denknoodwendig karakter, dat deze verwachting kenmerkt, de causale betrekking tusschen twee verschijnselen, is op nieuw gegrond in het wezen des geestes.

Maar een verschijnsel wordt niet altijd gedacht als *veroorzaakt* door een ander; het kan ook gedacht worden, als een ander verschijnsel tot *aanleiding* hebbende. Zoo wordt de verhouding gedacht tusschen physiologische en psychische verschijnselen, en tusschen psychische verschijnselen onderling. De inductie is derhalve gegrond op het besef van *oorzakelijkheid* of op dat van *doelwerking*.

Een van die beide is de voor ons denknoodwendige band, die twee verschijnselen verbindt.

Het resultaat der inductie is nu, dat de zinnelijke voorstelling eene verandering ondergaat en daardoor aanleiding geeft tot de vorming van een nieuw oordeel. Wanneer ik b.v. heb waargenomen, dat op wrijving van een voorwerp verhoogde temperatuur van dat voorwerp volgt, dan zal de zinnelijke voorstelling van „het *na* wrijving warm geworden ding" gewijzigd worden in die van „het *door* wrijving warm geworden ding" en het nu volgend oordeel zal aldus luiden: ,,het ding is door wrijving warm geworden."

Nog op eene andere soort van oordeelen, door de inductie mogelijk gemaakt, dient gewezen te worden.

Gesteld dat het begrip „mensch" gevormd zij uit tal van eigenschappen, doch die der sterfelijkheid niet mede gerekend. Nu neem ik van eenig mensch, Cajus b.v., waar, dat hij sterfelijk is.

De voorstelling van „Cajus, die alle eigenschappen van den mensch bezit *en* ook sterfelijk is", zal door inductie veranderen in die van: „Cajus, die alle eigenschappen van den mensch bezit en *dus* ook sterfelijk is." Daarop zal nu het oordeel kunnen volgen: „De mensch is sterfelijk", of: „alle menschen zijn sterfelijk." Immers, zie ik den mensch Cajus sterven, waarom zal ik dan niet mogen verwachten, dat alle andere menschen, die precies in wezen op hem gelijken, aan dezelfde sterfelijkheid zullen onderworpen zijn? Het besef der *oorzakelijkheid* dwingt mij er toe. Immers verwacht ik met recht, dat alle andere menschen onderworpen zullen zijn aan dezelfde bestaanswetten als Cajus, en dat, wat in den laatste de sterfelijkheid veroorzaakt, ook in de anderen hetzelfde gevolg zal hebben.

Het is een vraagstuk, bij de logica thuis behoorende, na te gaan, binnen welke grenzen de inductie geldigheid heeft. De *algemeene* geldigheid der inductie als denkvorm is onbetwistbaar; zij is gegrond in het wezen van den geest. Of in een *bijzonder* geval inductie mag

toegepast worden, al dan niet, moet telkens opnieuw uitgemaakt worden. Ieder samengaan van verschijnselen berust niet op wetmatigheid. Hoe naïever de mensch is, hoe geringer zijne ervaring, hoe voorbariger hij te werk gaat bij het maken van inducties. Het kleine kind is geneigd zich te wreken op de voorwerpen, waaraan het zich bezeert en de onontwikkelde zou in de meening kunnen verkeeren, dat de barometer schuld had aan het slechte weer. Hoe menigmaal worden ongeluk en tegenspoed toegeschreven aan allerlei oorzaken, zonder dat eigen schuld daarbij erkend wordt! Hoe lang nog heeft het populaire geloof bestaan, dat levenslot en levensduur afhankelijk waren van de constellatie der planeten bij de geboorte! Hoe grooter ontwikkeling, hoe meer ervaring en wetenschappelijke zin, hoe omzichtiger inducties worden gemaakt. En toch, zonder inductie, geen uitbreiding van kennis boven en buiten het waargenomene.

Alle vertrouwen in de mededeelingen van anderen berust op inductie. Alle zekerheid van ons handelen zou zonder inductie te loor gaan. We zouden zonder inductie geen dreigend gevaar ontwijken, geen ons toewenkend geluk te gemoet snellen.

Doch vergeten we niet, dat de inductie hare onmisbare aanvulling vindt in de *deductie*. De deductie is een teruggaan van het algemeene naar het bijzondere. Het bekende voorbeeld der deductie luidt aldus:

Alle menschen zijn sterfelijk.

Cajus is een mensch;

dus is Cajus sterfelijk.

Het psychologisch proces heeft hier het navolgende verloop.

Eerst is er aanwezig de voorstelling van het door tal van eigenschappen en ook door die van „sterfelijk" gekenmerkte begrip: „mensch."

Vervolgens de voorstelling van het door tal van eigenschappen èn door al de aan het begrip: „mensch" toegekende eigenschappen gekenmerkte begrip: „Cajus."

Eindelijk de voorstelling van den *dus* in de eigenschap „sterfelijk" gekenden „Cajus." Ook hier hebben we derhalve een denknoodwendig besef van oorzakelijkheid. De eigenschap „sterfelijk" namelijk wordt in oorzakelijk verband gedacht tot een der eigenschappen, die het begrip „mensch" vormen. Waar nu in den „mensch" Cajus diezelfde eigenschap wordt waargenomen, wordt op grond daarvan besloten, dat ook hij, Cajus, aan de sterfelijkheid onderworpen is. — De vruchtbaarheid der deductie voor de kennis bestaat nu hierin, dat zij niet alleen teruggaat tot het uitgangspunt, maar tot elk daarnaast liggend punt binnen den omtrek van het begrip. Ik heb de sterfelijkheid waargenomen van A., B., C., D., enz. Daaruit heb ik bij inductie besloten, dat „alle menschen sterfelijk zijn."

En nu veroorlooft de deductie mij, die sterfelijkheid ook toe te kennen aan Cajus, aan Marius, aan Flavius, kortom aan ieder bijzonder wezen, dat onder het begrip „mensch" valt.

Eene tweede soort van deductie is gegrond op het besef van het *doel*. Inductief is b.v. het oordeel gevormd: „rozen zijn geurig", dat wil zeggen: „de reukwaarneming van rozen wekt behagen." Wanneer

ik nu aan bloemen dezelfde eigenschappen waarneem, die ik aan rozen pleeg waar te nemen, dan zal ik besluiten door deductie, dat ook deze bloemen, daar zij immers rozen zijn, dezelfde reukgewaarwordingen zullen teweegbrengen. Ook nu zal ik stellig geur van rozen verwachten.

Ook hier, zoo oordeel ik, zal hetzelfde ding „roos", aanleiding worden tot het optreden van hetzelfde gevoel van behagen.

b. Nu we het geheele proces van het kennen in zijne ontwikkeling hebben nagegaan, is het niet moeilijk meer de vraag te beantwoorden naar de elementen die den eigenaardigen inhoud van het kennen uitmaken. Die elementen zijn te brengen tot twee groepen: namelijk 1⁰ die van aprioristischen aard, en gegrond in het wezen van den actieven geest en 2⁰ die van objectieven aard, en hunne aanleiding vindende in verandering binnen de physiologische sfeer (wijziging in den toestand van het centrale stelsel). — Als den aanvang van alle bewuste kennis uitmakende, vallen in de eerste plaats te vermelden: de *gewaarwordingen*, naar kwaliteit en intensiteit onderscheiden. Zij behooren geheel en onverdeeld tot de psychische sfeer, doch vinden de *aanleiding* van haar optreden in physiologische veranderingen in het centrale stelsel. *Zonder* die veranderingen is geen gewaarwording en geen bewustzijn denkbaar; doch evenmin kan gewaarwording of bewustzijn gedacht worden buiten de voorwaarde van het bestaan des geestes, die in de materiëele veranderingen van hersencellen aanleiding vindt om die met het bewustzijnsverschijnsel der gewaarwording te beantwoorden. Vervolgens drukt diezelfde geest op complexen van gewaarwordingen den stempel der *ding-opvatting* en worden zekere objectieve, niet nader aan te duiden gewaarwordingskwaliteiten, gewaardeerd als ruimte- en tijdskwaliteiten naar de beseffen van *ruimte* en *tijd*, die in het wezen des geestes gegrond zijn. *Ding-opvatting* en *besef van ruimtelijkheid* en *tijdelijkheid* behooren dus tot de eerste groep, tot die der aprioristische kennis-elementen.

De *associatie* der zinnelijke voorstellingen (gewaarwordingen) behoort in haar ganschen omvang tot de tweede groep, daar zij steeds hare aanleiding vindt in physiologische processen. Aangaande het ontstaan en de associatie der gewaarwordingen en der gewaarwordingscomplexen en evenzeer aangaande hare *reproductie*, is van het psycho-physiologisch onderzoek veel te leeren, gelijk zulks in de artikelen: *Gewaarwording* en *Geheugen* is aangetoond. Alleen, zoo meenen wij, gaan de associationisten veel verder, dan hunne bevoegdheid reikt, wanneer zij *alle* processen van het zieleleven tot associatie pogen te herleiden en uit associatie meenen te kunnen verklaren.

Twee nieuwe aprioristische elementen treden op bij de vorming van het oordeel, namelijk: 1⁰ de analyse, die de voorstelling (ding-opvatting) daarbij ondergaat, doordat ééne eigenschap uit haar geheel wordt losgemaakt en 2⁰ de toekenning (ontkenning) dezer eigenschap aan het voorgestelde ding naar den *norm* der *waar-waardeering*.

In de momenten, die de *begripsvorming* tot stand brengen, begroeten we twee nieuwe aprioristische elementen onzer kennis. Het *zinnelijk*

materiaal der begripsvorming is, zooals van zelf spreekt, van *objectieven* aard. Doch zoowel het *vergelijken* van de zinnelijke voorstellingen in hare eigenschappen, als het *afscheiden* der ongelijke en het vasthouden der gelijke eigenschappen, zijn openbaringen van de activiteit des geestes.

In het nu volgend proces der *inductie* valt op te merken het optreden van eene tweeledige geesteswerkzaamheid, gegrond op de beseffen van *causaal-verband* en *doelwerking*, met dien verstande, dat één van beide in elke inductie optreedt, zooals hierboven is aangetoond.

Aangaande het gewichtig vraagstuk der *apperceptie* wordt hier met opzet niets medegedeeld, daar het reeds eene afzonderlijke behandeling vond. Meent men, dat het in dit artikel niet onbesproken mag blijven, dan verloorloven we ons, er op te wijzen, dat de apperceptie, volgens de naar onze meening juiste opvatting van Wundt, eene wilsacte is en derhalve eerst onder: *Willen* behoort besproken te worden.

Ten slotte nog een woord van verontschuldiging voor den min of meer stelligen vorm, waarin hier het kenvermogen werd besproken.

Wij droegen namelijk die denkbeelden voor, die ons als de aannemelijkste voorkwamen, zonder van andere inzichten eene volledige opsomming te geven. — Zij zijn in hoofdzaak te vinden bij Lotze en ten onzent op uitnemende wijze voorgedragen door Dr. P. Bierens de Haan in zijne „Hoofdlijnen eener Psychologie met metafysischen grondslag.”

Wil men met andere denkbeelden zich vertrouwd maken, dan leze men de artikelen in dit Woordenboek over: *Herbart*, *Apperceptie*, *Associatie* en *Wundt*.

Een wel niet psychologisch, doch daarom niet minder belangrijk onderzoek is dat, hetwelk niet het *ontstaan* onzer kennis betreft, doch dat zich bezig houdt met het vaststellen van de *waarde*, die aan de menschelijke kennis mag toegekend worden. We willen er het een en ander over zeggen.

Gelijk uit onze geheele uiteenzetting aangaande het ontstaan en den opbouw der menschelijke kennis blijkt, zijn de subjectieve, de geestelijke factoren, daarbij van het allergrootste gewicht. Wel bevatten de gewaarwordingen een zeer gewichtigen, objectieven ondergrond, die als zoodanig buiten het terrein des geestes ligt, doch die eerst in het geestelijk proces der gewaarwording ons bewust wordt en derhalve, op zich zelf en dus buiten den geest gedacht, absoluut onkenbaar is. Deze onkenbaarheid der objectieve wereld buiten ons laat zich niet loochenen of miskennen. Wat Kant „das Ding an sich” noemde, is uitteraard buiten de sfeer onzer bewustheid gelegen. We weten door nadenken, *dat* het is; doch het is onmogelijk in zijn wezen te doorgronden. Evenmin te doorgronden is het wezen des geestes met zijne aprioristische beseffen. De beperkte sfeer onzer bewuste kennis is als 't ware begrensd door twee onmetelijke oceanen van onbewust *zijn:* het „Ding an Sich” *buiten* ons en datzelfde „Ding an Sich” *in* ons. Daaruit volgt met noodzakelijkheid, dat al onze kennis *subjectief*,

en tevens dat zij *betrekkelijk* en niet *absoluut* is. Moet zij daarom nu ook onbetrouwbaar geacht worden? Ons dunkt het stellen dezer vraag, het twijfelen aan de betrouwbaarheid onzer kennis, vruchtbaar, in zooverre die onbetrouwbaarheid geacht kan worden, gelegen te zijn in de onvolkomenheid van onze zintuigelijke waarnemingen, in de onjuiste vorming onzer begrippen, in de voorbarigheid onzer inductiën, kortom in al datgene, dat in individuëele beperktheid en onvolkomenheid zijne oorzaak vindt, en derhalve voor toekomstige correctie vatbaar is. Doch het stellen derzelfde vraag achten wij totaal *onvruchtbaar*, voorzooverre die onbetrouwbaarheid eene algemeene geldigheid zou hebben en derhalve ook voor het volmaaktste menschelijk organisme en de volmaaktste menschelijke intelligentie van toepassing zou zijn. Immers zulk een absolute *twijfel* aan de geldigheid en waarde onzer kennis zou eveneens *onbetrouwbaar* geacht moeten worden en zoo zou dan de twijfel aan den twijfel op nieuw tot de betrouwbaarheid voeren. Voorzeker, onze kennis is en blijft subjectief; zij wordt opgebouwd uit elementen, die den stempel van onzen geest dragen. Zij bestaat in bewustwording van relatiën tusschen subject en object. Maar eene andere, als deze kennis is niet mogelijk, een ander kennen te onderstellen is absurd, even absurd als de daad van Von Münchhausen, die zich zelf bij de haren uit de sloot trekt.

Bovendien is ons gegeven het *besef der waar-waardeering*, of liever, dit besef is geworteld in het wezen onzes geestes en heeft voor ons *absolute* geldigheid en een *normatief* karakter. Het is geworteld in de sfeer van absolute wezenheid, naast de beide andere normatieve beseffen van *schoonheid* en *goedheid*.

Dit drievoudig normbesef, *tot volledige en reine bewustheid ontwaakt*, is in staat, ons leven te verhelderen, te verblijden en te sturen in de richting der hoogste volmaaktheid.

Utrecht. W. Jansen.

Litteratuur: Lotze, *Mikrokosmos*. Deel I. — Dr. P. Bierens de Haan, *Grondlijnen eener Psychologie met metafysischen grondslag*. Amsterdam 1898. Voorts de bekende werken van Herbart, Wundt en Ziehen. Voor de theorie der kennis raadplege men: Spruyt, *Proeve van eene geschiedenis van de leer der aangeboren begrippen*. Leiden 1879.

Kindergebreken. Toen in 1890 het beroemde boek van professor Ludwig Strümpell: *Die Pädagogische Pathologie* verscheen, schreef Dr. Dittes: „Als zelfstandig deel van de opvoedingsleer heb ik de paedagogische pathologie niet behandeld. Dat hindert echter weinig als men zich de paedagogische „Normallehre” maar helder voor oogen stelt en zich daaraan houdt; zooals ook de medische pathologie zich steeds richt naar de physiologie en de gezamenlijke natuurwetenschappen. Een speciale ad hoc samengestelde paedagogische pathologie kan nuttig zijn voor verbeterhuizen, gestichten voor dwangopvoeding e. d. waar men systematisch de gevolgen van een verwaar-

loosde opvoeding en ontaarding behandelt, in het algemeen echter zal men zich hieraan moeten houden, dat het *voorkomen* van abnormaliteiten en het leggen van stevige gronden voor het *ware* en het *goede* het eigenlijke werk der opvoeding is, en dat zij in de eerste plaats verwant is aan de *hygiène* en slechts in de tweede plaats aan de *therapie*" [1]).

Dat dit denkbeeld ook ten onzent de opvoeding steeds heeft beheerscht, toonde ik in den eersten jaargang van *Oud en Nieuw* [2]) aan, eveneens waarom deze eenzijdigheid is af te keuren. In het algemeen zal de stelling van Dittes wel de juiste wezen, maar het zal de paedagogische wetenschap en de geheele opvoeding [3]) ten goede komen, wanneer de kindergebreken „an und für sich" ernstig bestudeerd worden.

Het streven om een overzicht te krijgen van alle kindergebreken, hun aard en hun wezen, hun overeenkomst en verschil, hun ontstaan en vooral hun genezing dwingt tot nauwkeurig waarnemen van de kinderen en het ernstig bestudeeren van ieder individu afzonderlijk.

Voor den onderwijzer der volksschool is de studie der kindergebreken in zooverre belangrijk, dat ze hem met meer medelijden en meer liefde vervult tegenover hen, die zwak zijn en ziek, dat ze hem te hooger leert waardeeren den gunstigen invloed, dien hij door de waarheid van zijn onderwijs, de reinheid van zijn leven en de vastheid van zijn karakter op de jeugd kan uitoefenen.

Hem zal die studie ook brengen tot hooger opvatting van zijn heerlijke, maar moeielijke taak.

Hij zal leeren inzien, hoe gering de waarde is van stelsels en systermen voor opvoeding en onderwijs; maar zich met ijver toeleggen op *kinderstudie.*

't Is een gelukkig verschijnsel, dat ook in Nederland ernst wordt gemaakt met die studie. Zij levert materiaal voor de studie van kindergebreken, maar ondervindt omgekeerd een grooten steun van het bestaan van een juist omschreven pathologie.

In Duitschland, waar men de kinderstudie *Kinderpsychologie* of *Kinderforschung* noemt, vindt men vele uitstekende beoefenaars van deze nieuwe wetenschap, evenals in Frankrijk en Amerika. Daar heeft men ze „met de min of meer barbaarsche namen van *paidologie*, *paidoskopie* of *paidonomiek* toegetakeld" [4]).

De studie der kindergebreken is bij de paedagogen nog in haar eerste jeugd [5]). Tot veel resultaten is ze nog niet gekomen, vooral niet met

1) Zie: Közle, *Die Pädagogische Pathologie*, pag. 3.

2) Zie: *Oud en Nieuw*, jaargang 1896, pag. 106.

3) Zie: Dr. J. L. A. Koch, *Die Psychopatischen Minderwertigkeiten*. Voorrede pag. VIII.

4) Dr. J. H. Gunning, *Maatschappelijk Werk* van 19 Mei 1901.

5) De bewering van J. Klootsema, dat „de paedagogische pathologie de critiek van 'n eeuw met succes wederstaan" heeft, is alleen dan geheel juist, als we bedenken, dat kindergebreken ook voor de geneeskundigen een voorwerp van belangstelling zijn geweest. Zie: Verslag van de Vereeniging voor Paedagogiek van 1899.

betrekking tot de therapie en studeerende krijgt men een enkele maal den indruk: veel woorden en weinig zaken; maar dit geeft niemand het recht zich aan de studie te onttrekken of er met minachting op neer te zien. Het steeds stijgende getal van minderwaardigheden in en buiten de school, het voortwoekeren van allerlei geestelijke kwalen en gebreken, ondanks de verbetering van de opvoeding in het algemeen eischt van ons onderzoek en nadenken en zij, die zich daar aan wijden verdienen onze achting en bewondering. Bij het opvoeden en bestudeeren van de naar lichaam en geest min of meer misdeelden worden toch de hoogste eischen aan den mensch gesteld: veel omvattende, grondige kennis en heerlijke, hooge liefde.

Achtereenvolgens zullen we trachten aan te geven:
a. welke kindergebreken onder de paedagogische pathologie vallen (begrip en begrenzing).
b. tot welke groepen ze kunnen worden gebracht (klassificatie).
c. welke de oorzaken der kindergebreken zijn (aetiologie).
d. de genezing der kindergebreken (therapie).
e. de geschiedenis en de litteratuur.

a. Begrip en Begrenzing. Kindergebreken zijn in 't algemeen gebreken, die we opmerken bij kinderen, d. w. z. bij menschen tusschen de geboorte en de puberteitsjaren. Dat ze ook bij oudere menschen worden aangetroffen, belet niet ze tot de kindergebreken te blijven rekenen.

Kindergebreken, die onder de paedagogische pathologie vallen, zijn al die zintuigelijke afwijkingen, welke we bij kinderen opmerken en waarvan ons de ervaring heeft geleerd, dat ze storend werken op de opvoeding.

Strümpell zegt[1]): Die Pädagogische Pathologie ist die Lehre von allen denjenigen Zuständen und Vorgängen welche erfahrungsmäszig während der Entwickelung des geistigen Lebens im Kindheitsalter von solcher Beschaffenheit sind, dass sie der Abschätzung und Werthbestimmung, nach denen der Pädagoge sie im Hinblick auf die vom ihm gedachte und erstrebte Jugendbildung auffasst und beurtheilt, sich entweder nicht als genügend oder als bedenklich oder schädlich, überhaupt als irgendwelcher Hinsicht der Besserung bedürftige Fehler darstellen. Solche Fehler nennen wir pädagogische Fehler."

Van deze kindergebreken moeten we onderscheiden die, welke tot de medische pathologie gerekend worden en in het bijzonder die, welke behooren tot het gebied der psychiatrie.

Dat het kennen van enkele verschijnselen ook van die gebreken, welke tot de medische pathologie behooren voor den opvoeder van groote waarde kan zijn, al was het alleen slechts om tijdig de hulp van een arts te kunnen inroepen, behoeft geen betoog. Te minder waar het uitgemaakt is, dat lichamelijke storingen, als slijmwoekering in de neus-keelholte, op het geestelijk leven van grooten invloed kunnen zijn.

1) Strümpell, *Die Pädagogische Pathologie*, pag. 16.

In leerboeken over schoolhygiëne is daaraan dan ook steeds de aandacht gewijd[1]) en in 't algemeen kan men zeggen, dat de kennis van de psychische zijde dezer gebreken voor den paedagoog onontbeerlijk is[2]).

Vooral de psychiatrie valt niet geheel buiten het terrein der paedagogische pathologie, al zal de opvoeder zich met de werkelijke psychosen niet te bemoeien hebben.

Sedert het verschijnen van Koch's uitmuntende studie: *Die Psychopatischen Minderwertigkeiten* (1893) is het terrein voor den paedagoog naar deze zijde nauwkeurig genoeg afgebakend[3]).

Het begrip, psychopathische minderwaardigheid omschrijft Dr. Koch nl. aldus: „onder den naam psychopathische minderwaardigheid vat ik al de psychische onregelmatigheden samen, die van invloed zijn op het leven van den mensch, hetzij ze aangeboren of verworven zijn. In het ergste geval worden ze nog niet tot krankzinnigheid gerekend, terwijl toch ook in het gunstigste geval de personen, die er mede belast zijn, niet als volkomen geestelijk normaal te beschouwen zijn"

Tot de paedagogische pathologie behooren, behalve de storingen in het zenuwleven, de uitingen van een sterk sprekend temperament, de onregelmatigheden in het voorstellings-, gevoels- en willeven, al de gebreken aan de zintuigen voor zoover die storend inwerken op de geestelijke ontwikkeling van het kind.

Zoowel doofstomheid, blindheid[4]), achterlijkheid, idiotie, gebreken van de spraak als wat we gewoonlijk moreele gebreken noemen behooren met tal van andere tot die welke een paedagogische behandeling behoeven, al valt een belangrijk gedeelte hiervan buiten het terrein van den volksopvoeder en binnen dat van de zoogenaamde heilpaedagogiek.

Aan den eenen kant slechts begrensd door de medische pathologie, met inbegrip van de psychiatrie, aan den anderen kant door de zoogenaamde Normallehre, is het veld der kindergebreken zeer groot. De paedagoog zoowel als de arts en de psychiater vinden er van hun gading en zullen elkander moeten steunen en voorlichten, om het veld geheel te leeren kennen en te bewerken.

Het Duitsch kent niet minder dan 914 namen voor kindergebreken, die Közle, alphabetisch gerangschikt, in zijn werk over: *Die pädago-*

---

1) Zie: Van Tusschenbroek, Blok en De Jong, Inleiding tot de studie der schoolhygiëne.

2) Zie hierover: Strümpell, Die Pädagogische Pathologie.

3) In het Voorbericht van den 2en druk van zijn bekend werk zegt Strümpell: De grens tusschen paedagogiek en psychiatrie is echter niet meer scherp te trekken. Door de leer der psychopathische minderwaardigheden van Dr. Koch, d. w. z. van die somatisch veroorzaakte psychopathische toestanden, welke tusschen de normale geestelijke gezondheid en geesteskrankheid als bijzondere abnormaliteiten staan, is de paedagogische pathologie gedwongen naast haar zuiver paedagogisch gedeelte een psychiatrisch gedeelte te behandelen.

4) Wegens het overwicht van de lichamelijke krankheid rekent Strümpell echter doofstommen, blinden en crétins, niet onder de kinderen, die onder paedagogisch-pathologische behandeling vallen.

gische Pathologie mededeelt (zie pag. 194 en vervolg) en al zijn daarbij heel wat namen, die in beteekenis niets of heel weinig verschillen, daartegenover staan vele vreemde termen, die gebreken aanduiden, waarvoor het Duitsch geen namen heeft als b.v. aphonie, monophonie en paraphonie, die spraakgebreken; agraphie en paragraphie, die op storingen in het schrijven; alexie en paralexie, die op het lezen; aminie en parominie, die op de gebaren betrekking hebben.

Ook het Nederlandsch heeft tal van namen voor kindergebreken.

Dat bij een zoo groot materiaal elke poging om daarin het gelijke te vereenigen waarde heeft, behoeft niet aangetoond te worden en voor de hand ligt het, dat ieder, die ernstig de kindergebreken heeft bestudeerd, getracht heeft naar een klassificatie.

b. Klassificatie. Bij de verdeeling en groepeering der kindergebreken kan men van verschillende denkbeelden uitgaan. In vergelijking met de medische pathologie kan men spreken van chronische en acute gebreken, van gebreken, die door uitwendige slechte invloeden ontstaan zijn en die, waarmede dat niet het geval is, van overgeërfde en verworven gebreken.

Van practisch paedagogisch standpunt spreekt men van gebreken, welke uit de individualiteit van het kind voortkomen (einheimische Fehler noemt Strümpell ze) en die welke het kind uit de omgeving overneemt (Fehler fremden Ursprungs). De waarde van deze verdeeling schijnt groot met betrekking tot de maatregelen, welke men er tegen moet nemen. Men noemt ze ook natuurlijke en kunstmatige gebreken of, zooals Herbart zegt, gebreken die het kind *hat* en die het *macht*.

Nog spreekt men van lichamelijke en geestelijke gebreken, van gebreken van het verstand en het hart en van gebreken, zich openbarende in het voorstellen, gevoelen en willen.

Zoo doet o. a. de heer J. Klootsema, een van de weinige Nederlandsche paedagogen, die over dit onderwerp hebben geschreven en die „op psychologischen grondslag 'n eigen schema (heeft) ontworpen, waarbij (hij) alleen de terminologie van een aanverwante wetenschap heeft kunnen overnemen" [1]).

Men zal mij niet van chauvinisme beschuldigen als ik het schema van den heer J. Klootsema overneem. Het ziet er zonder de toelichting, die in de lezing voorkomt, met al zijn vreemde termen wat geleerd uit en overschrijdt eenigszins de grenzen, die Strümpell e. a. aan de paedagogische pathologie hebben gesteld, en blijft uit den aard der zaak niet binnen Koch's omschrijving van het begrip psychopatische minderwaardigheden.

---

1) Zie en lees vooral: Verslag (1899) van de Vereeniging voor Paedagogiek (pag. 41). Tot juist begrip van dit schema zij hier nog opgemerkt, dat de indeeling *symptomatologisch* is in afwijking van de in de geneeskunde meestal gebruikelijke *klinische* indeeling. De heer Klootsema groepeert de afzonderlijke *verschijnselen* en niet de *gebreken*, die uit een complex van verschijnselen bestaan.

Ziehier zijn schema:

Psychische stoornissen.

- I. Gevoelsleven.
  - Intensiteits-stoornissen.
    - positieve gevoelstonen.
      - hedonie. (uitgelatenheid.)[1]
      - anhedonie. (lusteloosheid.)[1]
    - negatieve gevoelstonen.
      - hyperalgesie. (overgevoeligheid.)[1]
      - analgesie. (gevoelloosheid.)[1]
  - Stoornissen in den duur.
  - Kwaliteits-stoornissen.
    - perversiteiten.
- II. Voorstellingsleven.
  - A. Gewaarworden.
    - hyperaphie. (bijzonder veel gewaarwordingen.)[1]
    - anaphie. (bijzonder weinig gewaarwordingen.)[1]
  - B. Waarnemen.
    - hyperaesthesie. (bijzonder veel waarnemingen.)[1]
    - anaesthesie. (bijzonder weinig waarnemingen.)[1]
  - C. Reproductie.
    - hypermnesie. (verhoogd herinneringsleven.)[1]
    - amnesie. (vertraagd herinneringsleven.)[1]
  - D. Associatie.
    - 1. Psychische associatie.
      - *a.* Kwaliteit.
        - hyperphantasia.
        - phantasmen.
          - illusies.
          - hallucinaties.
        - dwangvoorstellingen.
        - waanvoorstellingen.
          - grootheid.
          - vervolging.
      - *b.* Kwantiteit.
        - algeheele vermindering (idiotie, dementie!)
        - eenzijdige vermindering.
          - sagaciteit.
          - excentriciteit.
      - *c.* Snelheid.
        - hyperprosexie. (te groote snelheid.)[1]
        - aprosexie. (te geringe snelheid.)[1]
    - 2. Logische associatie (alogie!)
- III. Willeven.
  - Intensiteits-stoornissen.
    - athymie (langzaam begeeren, krachteloos streven.)[1]
    - hyperthymie (bewegelijkheid, onrust etc).[1]
  - Kwaliteits-stoornissen.
    - aversiteiten.
      - negativisme (innerlijk verzet, trots.)[1]
      - paradoxie (dwanghandeling.)[1]
    - perversiteiten.

---

[1] Deze woorden komen niet voor in het schema zooals de heer Klootsema dat gegeven heeft na zijn toelichtende lezing. Ik heb ze er achter geplaatst, om de beteekenis der vreemde termen ten naastebij aan te geven.

Eenvoudiger maar minder volledig is Dr. Scholz, die als gebreken behoorende tot het gebied van het *gevoel* en de *gewaarwording* rekent: neerslachtigheid, angst, verlegenheid, overmoedigheid, hoogmoed, eigenzinnigheid, ijdelheid, voorbarigheid, onbescheidenheid, indolentie, overgevoeligheid en leedvermaak; tot het gebied der *voorstellingen* rekent hij: domheid, verstrooidheid, vluchtigheid, traagheid, vroegrijpheid, droomerigheid, nuchterheid, geslotenheid, onordelijkheid, onreinheid en pedanterie; tot het gebied van het *willen* brengt hij: onrust (beweeglijkheid), onhandigheid, dwaasheid, begeerlijkheid, verzamelwoede, bedriegelijkheid, diefachtigheid, ongedienstigheid, norschheid, wangunst, boosheid, wreedheid, onkuischheid, vernielzucht en leugen [1]).

Strümpell volgt een eenigszins anderen weg.

Hij verdeelt de kindergebreken in vier groepen:

1⁰ die welke ontstaan uit het overwicht van lichamelijke invloeden op psychische verschijnselen. Hiertoe behooren weekelijkheid, slapheid, gemakzucht, traagheid, vadzigheid, loomheid, luiheid, schuchterheid, neiging tot schrikken, gevoeligheid, nerveusheid, ongevoeligheid voor uitwendige invloeden, onreinheid, lekkerbekkerij, genotzucht, geslachtelijke gebreken, neiging tot toorn, drift, verdrietelijkheid en humeurigheid.

Verder onrust d. w. z. niet stil zitten of staan, onophoudelijk bewegen van vingers en handen, onberaden plotselinge handelingen om te vernielen of te verstoren, uitgelatenheid, lacherigheid en ongebondenheid, eigenzinnigheid met tumultarische bewegingen, schreien en dreinen; gebrek aan of algeheele afwezigheid van leedgevoel, medelijden, medevreugde, ongevoeligheid, neiging tot wreedheid en ruwheid, een gedeelte der spraakgebreken.

Hiertoe behooren ook de meer tot de medische dan tot de paedagogische pathologie behoorende hysterische verschijnselen en idiotische toestanden alsmede alle psychosen.

Als we eens even bedenken van welk een ontzaglijken invloed het lichaam is op den geest, hoe verschijnt dan als een verschrikkelijke waarschuwing maar tevens als een troostrijke boodschap het *mens sana in corpore sano.*

2⁰ die, welke veroorzaakt worden door storing, verwarring of defect in de grondslagen van het psychisch mechanisme [2]).

---

1) Zie: Dr. Scholz: Charakterfehler des Kindes.

Over dit onderwerp heeft ook Herbart in zijn Allgemeine Pädagogik (pag. 51—58) en in zijn „Umrisz" § 295 geschreven. Bovendien Pestalozzi, Waitz, Kant, Pérez, Schmid, (Pädagogische Encyclopädie) Schleiermacher, Salzman, Fichte, Niemeier en vele anderen.

2) Om de uitdrukking psychisch mechanisme juist te verstaan, verwijs ik naar Strümpell, *Grundriss der Psychologie.* Leipzig G. Böhme, hoofdstuk 17 tot 22. Ook in *Die pädagogische Pathologie* van denzelfden auteur is daaromtrent iets te vinden op pag. 8 en 9. Strümpell is een leerling van Herbart. Hij heeft de philosophie van dezen een krachtigen stoot gegeven. Dr. Koch noemt hem niet onaardig „den man van het methaphysisch realisme." Strümpell nu is het geweest, die naast de leer van het psycho-physisch en psychisch mechanisme, die der vrijwerkende causaliteiten heeft uiteengezet en daardoor alweer, volgens Dr. Koch, de psychologie een heel eind vooruitgebracht heeft. (Zie Dr. J. L. A.

Hiertoe behooren het moeilijk bewaren van wat waargenomen is, het moeilijk memoriseeren, het langzame en gebrekkige reproduceeren, de herhaaldelijke verwisseling van voorstellingen, het ras vergeten bij snel opvatten, met één woord allerlei geheugen-gebreken.

Verder onbestendigheid door het te snelle verloop der voorstellingen, grillige fantasie en fantasmen (hieraan zijn verwant de grappige en jolige invallen der kinderen); gebrek aan opmerkzaamheid en belangstelling, oppervlakkig waarnemen, babbelachtigheid, onbeduidend kallen en snappen, voorbarigheid, neuswijsheid, verstrooidheid, vergeetachtigheid, vluchtigheid, moeilijk begrijpen en appercipiëeren, slordigheid in denken, tegenzin in arbeid, onbeholpenheid, oninschikkelijkheid, aanstellerigheid bij onbeduidend of gefingeerd lichamelijk lijden en een gedeelte mede van de spraakgebreken.

Deze gebreken zetelen hoofdzakelijk in het voorstellingsleven. Zijn ze in hooge mate aanwezig zonder bepaalde lichamelijke verstoringen, dan voeren ze tot stompzinnigheid en bekrompenheid eenerzijds en talent en genie aan den anderen kant.

3[0] die gebreken, welke ontstaan uit een wanverhouding tusschen het psychisch mechanisme en de vrije causaliteit, of wel uit defecten in de laatste.

Hiertoe behooren onverdraagzaamheid, „Rechthaberei", zucht tot twisten, krakeelen en tegenspreken, gebrek aan openhartigheid, vleierij, huichelarij, oogendienst, neiging tot bedriegen en misleiden, leugenachtigheid, bedilzucht, klikken, verdachtmaken en foppen; eigenbaat, winzucht, valschheid, (bij het spel b.v.) diefstal. Verder eigenzinnigheid, ongehoorzaamheid, onvolgzaamheid, koppigheid, hardnekkigheid, trots en verstoktheid, onbescheidenheid, ijdelheid, eigenwaan, praalzucht, heerschzucht tegenover zwakken, nijd, leedvermaak, wraakzucht, boosheid, ondeugendheid, ondankbaarheid, lompheid, barschheid, onverdraagzaamheid, gebrek aan rechtsgevoel, aan eergevoel en aan plichtsbesef, zwakheid van wil en doorzetting, inconsequentie in het willen en tusschen willen en handelen, gebrek aan aesthetisch-zedelijk en godsdienstig gevoel.

4[0] die gebreken, welke zich vertoonen bij den overgang van den kinderleeftijd tot den jongelingsleeftijd, of juister de gebreken der puberteitsjaren. Ze worden voor het grootste gedeelte aangeduid door de woorden lichtzinnigheid en gebrek aan zelfbeheersching en ontstaan uit den strijd tusschen het objectieve en het subjectieve deel van het karakter.

Koch: *Die Psychopathische Minderwertigkeiten*, pag. 380). In 't algemeen bedoelde hij met deze uitdrukkingen die werkingen der ziel, welke onbewust geschieden en daarom psychisch mechanisme worden genoemd. Die welke bewust geschieden (de vrijwerkende causaliteiten) verdeelt hij in:

1. de causaliteit van het gevoelsleven.
2. de logische causaliteit.
3. de aesthetische causaliteit.
4. de causaliteit van het geweten.
5. de causaliteit der zelfbestemming of der wilsvrijheid.

De gebreken van de laatste soort vallen buiten de grenzen van de kindergebreken. Die van de 3e soort zijn eigenlijk de fouten, waarmede de zedelijke vorming vooral te maken heeft; men kan ze ook gemoeds- of karakterfouten noemem.

In leerboeken over paedagogiek of speciaal over de moreele vorming vindt men deze in den regel alleen opgegeven en het spraakgebruik heeft ze aangewezen als die gebreken, waartegen de opvoeder vooral moet waken. Dat dit wat eenzijdig is, behoeft natuurlijk niet aangetoond te worden.

Helm [1]) brengt ze terug tot vier hoofdgroepen, nl. de leugen, de lichtzinnigheid, de traagheid en een groep, die hij noemt affecten en hartstochten, welke verdeeling eenigszins verband houdt met de temperamenten. Uitvoeriger hierover is B. Hellwig in zijn: *Die vier Temperamente bei Kindern* [2]).

Nog wil ik voor dit speciale gedeelte wijzen op Bernard Perez: *L'Education morale, dès le berceau.*

In het algemeen zal men bij de verdeeling van de kindergebreken in groepen nimmer deze opmerking van Strümpell uit het oog moeten verliezen [3]): „Met de verdeeling der kindergebreken in groepen bedoel ik niet dat daarmede ook in werkelijkheid de samenhang der bestanddeelen en verschijnselen van de lichamelijke en geestelijke ontwikkeling bij het kind opgeheven zou zijn. Wat wij *logisch scheiden* dat is en blijft veel meer *zakelijk steeds verbonden.* In werkelijkheid zijn zoowel de lichamelijke als geestelijke verschijnselen afhankelijk van het zich ontwikkelende individu en blijft er tusschen beide groepen van verschijnselen een voortdurende wisselwerking. Daarbij kan het natuurlijk niet uitblijven, dat de een op de andere soms gunstig, soms ongunstig inwerkt.

c. Aetiologie. De leer van de oorzaken der kindergebreken is voor de practische paedagogiek natuurlijk van het hoogste belang, omdat zij in zeer nauw verband staat met hun genezing of voorkoming, wat, zooals van zelf spreekt, eigenlijk *het* werk der practische paedagogiek is. Strümpell noemt dan ook de aetiologie „die Grundlage für die richtige Behandlung des Fehlers, also der Prophylaxis eines künftigen und der Therapie eines schon vorhandenen Fehlers."

Wetenschappelijk man als hij is, dringt hij door tot den diepsten grond van zijn probleem, dat is, wat hij noemt de vraag of men zich voor of tegen den „anthropologischen Materialismus" verklaart. Hij meent, dat de paedagogische pathologie niet volstaan kan met uitsluitend empirische voorstellingen, maar zekere vooropgezette theoretische waarheden moet aannemen, vooral omdat tot de therapeutische middelen behooren regeering, het onderwijs en de tucht.

---

[1]) Zie: Johan Helm, Handbuch der allgemeinen Pädagogik, pag. 97 e. v. Erlangen und Leipzig, Georg Böhme.

[2]) Zie: B. Hellwig, Die vier Temperamente bei Kindern, Paderborn, Verlag von J. Essen.

[3]) Zie: Strümpell, Die pädagogische Pathologie, pag. 226 en 227.

Wij kunnen die moeilijkheid echter laten rusten; alleen willen we opmerken, dat het standpunt van Strümpell door de latere schrijvers als Koch b.v. geheel verlaten is en de opmerking van den heer J. Klootsema omtrent de eenzijdigheid van Strümpell volkomen gegrond is.

Dat er verband bestaat tusschen de klassificatie en de aetiologie ligt voor de hand. De klassificatie van Strümpell b.v. is tegelijk een aetiologische verdeeling.

Terwille van de practische paedagogiek zoowel als van de volledigheid van het overzicht willen we van een groep kindergebreken de oorzaken opsporen. Ik neem daartoe al de gebreken, die tot onwaarheid of leugen te brengen zijn. Vooreerst komen deze zeer veelvuldig voor en ten tweede kan er de waarde, ja de onafwijsbare noodzakelijkheid van de studie der kindergebreken uit blijken.

De oorzaken van het liegen of onwaarheid spreken en al de vormen waaronder deze zonde optreedt, liggen zoowel in als buiten het kind. De eerste werken deels bewust, deels onbewust.

Onbewust werken ze, als het kind geen waarheid en leugen onderscheidt. Jean Paul[1]) zegt: „In de eerste vijf jaren zijns levens spreekt het kind noch waarheid, noch leugen, het spreekt alleen. Het is gelukkig, dat het spreken kan en speelt daarom met zijn nieuwe kunst. Het spreekt dikwijls onzin, om zijn eigen spreekkunst te hooren.”

Trüper beweert[2]), dat veel, wat wij bij kinderen voor leugen houden, bloot het spel der fantasie is. Het kind spreekt onwaarheid als bloote jokkernij, om zich zelf en anderen „Freude zu machen”, het neemt verkeerd waar, appercipiëert en reproduceert onjuist, het verwart het waargenomene met datgene, wat zijn fantasie er van gemaakt heeft enz., enz. Dit alles gebeurt bij geestelijk normale kinderen, maar in onze scholen en huizen zijn er honderden, die tot de psychopatische minderwaardigheden behooren en waar de leugen nog geheel andere onbewuste oorzaken heeft. Hier treedt de leugen op als product van een herinneringsgebrek, van geheugenzwakte, van dwangvoorstelling, onder den invloed van allerlei suggestie — dit laatste komt ook bij geestelijk normale kinderen en volwassenen voor. Daar verschijnt hij als illusie en hallucinatie. Als psychisch degeneratie-teeken komt de leugen herhaaldelijk voor. Bij sommige erfelijk belasten zijn de ethische gevoelstonen of geheel afwezig of dermate verzwakt, dat ze hun invloed op het handelen missen. Bij lichte intelligentie-storingen vooral in verband met verzwakte ethische gevoelstonen treedt de leugen veelvuldig en in de vreeselijkste vormen op. Ook bij alcoholisme en lichte graden van debiliteit, alsmede bij hysterisch en epileptisch belaste kinderen, bij wie het verloop der voorstellingen een sterke neiging tot liegen ontwikkelt. Onontwikkelde waanvoorstellingen schuiven zich tusschen de andere in. Daar bij zulke kinderen de egoïstische gevoelstonen de sociale, zoo die al aanwezig zijn, geheel onderdrukken, dringt het egoïsme tot allerlei bewust en onbewust liegen.

---

1) Zie: Jean Paul (Friedrich Richter). Levana.

2) Zie: Rein, Encyklopädisch Handbuch der Pädagogik: Unwahrheit und Lüge.

Bewust werken in het kind hebzucht, vrees, ijdelheid, gemakzucht „et toutes les passions égoïstes, ces grandes conseillères des sophismes"[1]).

Groot echter is het aantal oorzaken van de leugen, welke men moet beschouwen als buiten het kind te liggen.

„La nature elle-même", zegt Pérez[2]), „il faut l'avouer, est notre première maîtresse d'erreur: en nous trompant elle nous donne l'exemple de tromper."

In zijn *Krebsbüchlein* zegt Salzman[3]): Er zijn vijf middelen om de kinderen het liegen te leeren en één om ze vroegtijdig aan het lasteren te gewennen. Ze zijn: 1. Dwing de kinderen vroegtijdig tot liegen. 2. Belach en beloon de leugen. 3. Geloof alles, wat uw kinderen zeggen. 4. Straf uw kinderen, als ze de waarheid spreken. 5. Geef hun in uw gesprekken gereede aanleiding tot liegen en 6. Wek uw kinderen op, om van anderen veel kwaad te spreken.

Beneke wijst in zijn Erziehungslehre[4]) op het feit, dat de opvoeders de leugen op den weg van het kind plaatsen, door het te dwingen tot bekentenis, tot vergiffenis vragen, tot verklaringen op eerewoord, tot hoflijkheidsbetuigingen, welke het kind toch geen ernst kunnen zijn; door het te bevelen om te liegen (Moe is niet thuis), huichelende vertooningen te houden tegen verwanten en vrouwen als bewijs van „goede manieren" in de oogen van velen noodzakelijk enz.

Ook Dittes wijst in zijn *Schule der Pädagogik*[5]) als oorzaken van de leugen op vrees, eigenbelang, eerzucht, schuchterheid, valsche lof voor geslepenheid, gedwongen vergiffenis vragen, liefkozingen, bedankjes en bekentenis van zonde.

Het zou gemakkelijk zijn nog tal van schrijvers en tal van oorzaken te noemen; deze vooral zijn overstelpend groot. En al was er geen andere reden om kindergebreken te bestudeeren, dan alleen om er de oorzaken van op te sporen, dan zou die studie om haar praktische waarde alleen reeds door ieder aangegrepen moeten worden.

De aetiologie der kindergebreken predikt met kracht en klem: uw regeering en tucht baten niets, als ge uw kind niet bestudeert; de beste bestrijding van moreele fouten is het wegnemen of onderdrukken der oorzaken er van en last not least: opvoeder, herzie u zelf!

d. Therapie. Vóór dat men de malaria-mug en haar hatelijke werking kende, bestreed men met succes malaria en ook roodvonk geneest men, zonder dat iemand ooit de baccil daarvan gevonden heeft, zonder zelfs dat iemand de grenzen dezer ziekte juist kan vaststellen.

---

[1]) Zie: Pérez, l'Education morale, pag. 304.
[2]) t. a. p., pag. 304.
[3]) Dit boekje is volgens Közle eigenlijk het eenige geschrift vóór Strümpell's boek, dat de kindergebreken paedagogisch wetenschappelijk behandelt; vele andere, ofschoon allerlei paedagogische aanwijzingen bevattende, behooren tot het gebied der psychiatrie.
[4]) Zie: Beneke, Erziehungslehre, § 65.
[5]) Dr. Fr. Dittes, Schule der Pädagogik, pag. 418.

Wie doordringt in het diepste wezen der kindergebreken, stuit op moeielijkheden, waarvoor nog geen oplossing werd gevonden — maar daarom behoeft niemand aan de genezing dier gebreken te wanhopen.

Hoe groot is niet het aantal gebreken waarvan de oorzaak uitsluitend in het lichaam gezocht moet worden. Kinderen, die tot de psychopathische minderwaardige gerekend moeten worden, lijden aan stoornissen, hetzij in de zenuwen, hetzij in de hersens; de geheele eerste groep van Strümpell behoort tot deze soort. Is de veronderstelling al te gewaagd, dat men, op den weg, door Dr. Koch — niet Robert maar J. L. A. — aangewezen, voortgaande, telkens meer de lichamelijke bron van geestelijke ellende zal vinden: de teekenen zijn er.

Laat ons daarom allereerst aandringen overal, waar we dat kunnen, op oordeelkundige verpleging van het lichaam, op reinheid, op beweging, op krachtige voeding, op matigheid, op juiste verdeeling van arbeid en rust [1]).

Laat ons mede den strijd aanbinden tegen alcohol, onzedelijkheid en — armoede.

Want de misère des levens wreekt zich in neurasthenie, [2]) hysterie, epilepsie, in kindergebreken van allerlei aard.

En kindergebreken zijn soms in hooge mate besmettelijk.

„Eén gek maakt meer" zegt men; maar één onanist, één onrustlijder kan een klasse bederven.

Kindervoeding, schoolbaden, vacantie-kolonies, toezicht op den kinderarbeid en de woningen der menschen vertellen ze het niet luide, dat de geheele maatschappij voelt, dat in die richting ligt de opheffing van stoffelijke, maar ook vooral van veel zedelijke ellende.

Maar daarnaast onderwijs en opvoeding.

Geen overlading, geen geleerdheid, maar waarheid en eenvoud en tucht, liefdevolle ja, maar strenge tucht, stalende oefening in willen, in het concentreeren der belangstelling, der gedachten op één punt.

Laat ons, wat wichtige philosophie beredeneere en bepeinze, de jeugd bewaren voor noodlottig determinisme en laat het der jeugd een onfeilbare waarheid zijn, waarvan ze de toepassing dagelijks ziet: *die wil, die kan.*

Na deze algemeene beschouwing, die ik met aanhalingen van bijna alle der door mij genoemde schrijvers zou kunnen staven, enkele bijzonderheden.

Langzamerhand, veel te laat en veel te langzaam, verschijnen hier te lande scholen voor achterlijke kinderen. Het zal niet lang meer duren, of de gemeenschap zal het kortzichtig achten, dat zij niet al sedert lang en in het belang der normale en in dat der intellectueel zwakke de zorg voor achterlijke kinderen op zich nam.

Maar onverantwoordelijk is het ook, dat in onze schoolklassen psychopathische minderwaardigen in allerlei graad, moreel defecte, hysterisch en epileptisch belaste kinderen plaats nemen tusschen en naast

---

[1]) Zie: Mevr. V. d. Meij. Vermoeienis en overlading.

[2]) Zie: Dr. Stephan, Neurasthenie en hare behandeling.

de geestelijk gezonde. Ook voor hen zullen we inrichtingen moeten hebben, inrichtingen voor heilpaedagogiek zooals Trüpers Erziehungsanstalt auf der Sophienhöhe bei Jena en het Medisch-Paedagogisch Instituut van A. J. Schreuder te De Bilt, waarvan onze verbeterhuizen parodiëen zijn.

Waarom wachten we nog immer op een leerstoel voor de paedagogiek aan onze universiteiten?

Dat is een van de redenen waarom wij achterlijk zijn in deze wetenschap.

Daar zou onder leiding van geneeskunde, psychiatrie, neurologie, psychologie en physiologie een leger van wetenschappelijk gevormde heilpaedagogen kunnen worden opgeleid niet alleen, maar daar zou ook de volksopvoeder in het algemeen den breeden wetenschappelijken grondslag kunnen leggen, waaraan zijn studie en zijn werk behoefte hebben.

Op de inrichtingen voor blinden, doofstommen, idioten en spraakgebrekkigen behoef ik niet te wijzen, wel echter op suggestie en hypnose [1]). In mijn bestek kan ik echter met een bloot noemen dezer zaken volstaan.

Dat de paedagoog bij het toepassen van middelen, welke niet bepaaldelijk tot het gebied der paedagogiek behooren, steeds den geneesheer moet raadplegen, spreekt wel van zelf. De therapie, in haar nauwe begrenzing opgevat, is zijn terrein niet.

c. Geschiedenis en litteratuur. In zijn reeds genoemde lezing [2]) zegt de heer J. Klootsema, dat de paedagogische pathologie als min of meer zelfstandige wetenschap reeds de critiek van een eeuw met succes doorstaan heeft. Bij dit succes en die critiek dacht de schrijver meer aan de studie der geneeskundigen dan aan die der paedagogen. Met zijn tijdbepaling ben ik het echter geheel eens.

Men kan voor de geschiedenis van tweeërlei redeneering uitgaan; men kan nl. zeggen: 1° de studie der kindergebreken is het gevolg geweest van kinderstudie in het algemeen en 2° de pogingen van opvoeders om de kindergebreken langs therapeutischen weg te behandelen of om de aetiologie er van vast te stellen is het begin geweest van een wetenschappelijke paedagogische pathologie, welke beide richtingen zich in Koch's bekend boek vereenigen.

Waaraan de heer Klootsema gedacht heeft is mij niet geheel duidelijk geworden, omdat hij uitsluitend het systeem behandelde en geen geschiedenis schreef. Bij zijn opgave van litteratuur volgt hij zoowel den eenen als den anderen weg.

In het eerste door mij gestelde geval is de geschiedenis ongeveer

[1]) *Zie:* Bierens de Haan. Het vraagstuk der beteekenis van hypnose en suggestie voor de opvoeding.

[2]) Paedagogische Pathologie, Verslag van de Vereeniging voor Paedagogiek over 1899.

aldus. Met kinderstudie begon eigenlijk Dietrich Tiedeman[1]) (1787), wiens werk echter pas in 1863 en in 1881 door een paar Fransche geleerden[2]) algemeen bekend werd. Hij bestudeerde zijn eigen kinderen. Zoo deden ook Berthold Sigismund[3]) (1856), Taine[4]) en Darwin[5]).

Een echt wetenschappelijk werk kwam pas in 1882, het terecht beroemde boek van W. Preyer: *Die Seele des Kindes*, waarvan in 1902 de 5e druk verscheen.

Daarop volgde een stroom van boeken en artikelen over dit onderwerp in Amerika, vooral van dames, waaronder echter vele echte dilletantische observaties. Belangrijke studies verschenen van Prof. Stanley Hall, Prof. Monroe, Miss Shinn[6]), Tracy[7]) en Baldwin[8]).

In Engeland schreven Romanes[9]), Sully[10]), Warner[11]), in Frankrijk Pérez[12]) en Compayré en in Italië Paolo Lombroso[13]) over dit onderwerp[14]).

Uit deze studie moest zich natuurlijk de studie der kindergebreken ontwikkelen en in het jaar 1890 zette Prof. Ludwig Strümpell in zijn werk *Die pädagogische Pathologie* dit gedeelte der studie op een stevigen wetenschappelijken basis, waarin hij echter belangrijke wijzigingen bracht in den 2e druk (1892) na het verschijnen van het niet minder beroemde werk van Dr. J. L. A. Koch: *Die psychopatische Minderwertigkeiten.* Voor de volledigheid maak ik hier nog melding van Kussmaul: *Untersuchungen über das Seelenleben des neugebornen Menschen* (3e druk 1896), en van het feit, dat in het jaar 1899 te Jena een *Allgemeiner Deutscher Verein für Kinderforschung* werd opgericht, die het sedert 1896 bestaande tijdschrift *Die Kinderfehler* tot orgaan koos. Thans zijn in Duitschland Trüper, Ufer, Ziehen, Schiller en Richter de mannen, die de leiding der studie in handen hebben.

In ons land bestaan behalve een paar opstellen van mijn hand — *Kindergebreken* in *Oud en Nieuw* (1e jaargang). *Hoe moet men kinderge-*

---

1) Dietrich Tiedeman: *Uber die Entwickelung der Seelenfähigkeiten bei Kindern.*

2) In 1863 leverde Michelan een vertaling in *le Journal général de l'instruction publique* en in 1881 verscheen van Pérez: *Thieri Tiedeman et la psychologie de l'enfant.*

3) Berthold Sigismund: *Kind und Welt.* Vóór hem Lübisch: *Enwickelungsgeschichte der Seele des Kindes* (1851).

4) Taine, *Skizze eines kleinen Kindes.*

5) Charles Darwin, *Versuche über den Verstand.*

6) Miss Shinn, *Notes on te Development of a Child.*

7) Tracy, *Psychology of Childhood.*

8) Baldwin, *Mental Development with the Child and the Race.*

9) Romanes, *Geistige Entwickelung des Menschen.*

10) Sully, *Study's of Childhood.*

11) Warner, *How to study children.*

12) Pérez, *Les trois premières années de l'Enfant* en *L'Enfant de trois à sept ans.*

13) Paola Lombroso: Saggi di psicologiadel bambino.

14) Zie over dit alles het artikel Kinderpsychologie van Chr. Ufer in Rein's Handbuch.

breken bestudeeren? in het Verslag der Vereeniging voor de Paedagogiek 1898; Gerrit W. van A. J. Schreuder en het meermalen genoemd opstel van J. Klootsema in id. 1899; verschillende kleine schetsen in het *Vaktijdschrift* voor Onderwijzers. Ook kan men 't een en ander hierover vinden in Wijsman: *Voorlezingen over psychiatrie*; Jelgersma: *Functionelle neurosen* en in het algemeen in studiewerken over psychiatrie. Dit lijkt mij de natuurlijke gang der ontwikkeling van de studie der kindergebreken.

Men kan echter ook een anderen weg inslaan, en den gang volgen, die de studie der kindergebreken ging, onafhankelijk van de kinderstudie.

In het jaar 1891 schreef naar aanleiding van Prof. Strümpell's werk het Pädagogisch Gesellschaft te Leipzig een prijsvraag uit. Gevraagd werd, wat in de 19e eeuw in Duitschland over *kindergebreken* was geschreven en wel speciaal:

1. welke paedagogische kindergebreken werden door de bedoelde schrijvers genoemd en beschouwd?
2. wat hebben zij over de natuur en de eigenaardigheden daarvan gezegd (klassificatie)? en
3. wat over de aanleiding en de oorzaken daarvan (aetiologie)?

Het antwoord van J. F. G. Közle werd bekroond en onder den titel *Die pädagogische Pathologie* uitgegeven en daarin is die gang eenigszins te vinden.

Dat dit werk echter geen eigenlijke geschiedenis van de kindergebreken is, ligt voor de hand. Het geeft citaten en beschouwingen uit de werken van Salzmann, Pestalozzi, Kant, Niemeijer, Schwarz, Fichte, Schelling, Schleiermacher, Hegel, Rosenkrans, Herbart, Waitz, Ziller, Stoy, Beneke, Jean Paul (Richter), Lotze, Diesterweg, Dittes, Zeller, Schmid, Scholz en vele anderen.

Dikwijls hebben die citaten en beschouwingen niets om het lijf en blijkt er uit, dat vele dier schrijvers geen „Ahnung" hadden van een wetenschappelijke paedagogische pathologie. Zelfs het beroemde werkje van Salzmann: *Krebsbüchlein oder Anweissung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder* is moeilijk als een wetenschappelijk werk te beschouwen. Het is ironisch geschreven en geeft veertig middelen aan om de kinderen evenveel gebreken „anzugewöhnen".

Met mijn laatste opmerking bij de geschiedenis dacht ik aan de werken van Dr. Koch, Dr. Emminghaus, Dr. Scholz en Chr. Ufer en Beneke over Psychopatische Minderwertigkeiten, Psycho-Pathologische Pädagogik, Nervosität, Geistesstöringen in der Schule, das Wesen des Schwachsinns, Beiträge zu Seelenkrankheitskunde, Psychosen im Kinderalter e. d., die wijzen op de richting, die de studie in de laatste jaren neemt, een richting, die eigenlijk door Beneke als paedagoog en psychiater beide is voorbereid.

Behalve genoemde werken zijn nog te noemen:

Emminghaus, *Die psychischen Störungen des Kindesalters.*

Scholz, *Die Characterfehler des Kindes.* (Eene Nederlandsche Vertaling onder den titel: *Karakterfouten bij kinderen* verscheen bij J. B. Wolters te Groningen).

Trüper, *Psychologische Minderwertigkeiten im Kindesalter.*

Ufer, *Die Geistesstörungen in der Volksschule.*

Bérillon, *La suggestion au point de vue pédagogique.*

Schreuder: *Achterlijke kinderen*, 1e afl. van Zernike's Paedagogisch Woordenboek.

Amsterdam. K. Andriesse.

Kinderstudie [1]). I. Dichterlijke belangstelling. Verschillende schrijvers over kinderstudie vangen aan met te wijzen op de groote bekoring, die er van kinderen uitgaat, een bekoring, waarvan tot in de oudste letterkunde sporen zijn te vinden. De Grieksche gevoeligheid voor kinderschoonheid kennen we uit Homerus' schildering van Hektors afscheid, den geest van oud-Israël uit Davids dichterwoord: „Uwe kinderen zullen zijn *als olijfplanten rondom uwe tafel*" (Ps. 128 vers 3) en de diepe aandoenlijkheid der Middeleeuwen voor de hoogheid van het kinderleven vindt in den eeredienst van het kind Jezus zijn vrome uiting.

Het is goed gezien, deze dichterlijke belangstelling op den voorgrond te plaatsen. Bewondering gaat vooraf aan weten en is de oorspronkelijke drijfkracht tot onderzoek. Een mensch is in zijn diepste wezen éérst dichter, dan pas weter. Vandaar dat lang vóór de begeerte ontstond, het kind wetenschappelijk te doorvorschen, de menschheid reeds eeuw in eeuw uit de heerlijke ontroering der kinderadoratie gesmaakt heeft en er door verreind en veredeld is geworden. Vandaar ook, dat een der krachtigst werkende oorzaken der kinderlijke bekoring te zoeken is in hunne half dichterlijke opvatting der dingen. Taine verhaalt van een meisje van drie jaar, dat de deelen van haar gezicht moest opnemen en toen, aan de oogleden gekomen, na eenige aarzelen zeide: „Dat, dat zijn *de gordijntjes van de oogen*" [2]). Sully deelt mee, dat een kind de sterren *oogjes* noemde. Dit „metaphorisch terugbrengen van een ding tot een prototype" maakt in den grond het wezen uit van alle poëzie en van alle philosophie. En zoo voert het kind ons, zonder dat wij ons hiervan meestal recht bewust worden, weder terug naar deze klare bronnen. Dat vooral in het moderne leven met zijne hypertrophie van het verstand, deze bekoring van het kind zich doet gelden, is boven bedenking. Doch er is meer. Beschaving verbastert telkens weer

1) Wie de Inleiding van Sully's meesterwerk *Studies of Childhood* gelezen heeft, zal bemerken, dat in het eerste deel van dit artikel in hoofdzaak dezelfde behandelingsgang gevolgd is, echter met groote afwijkingen in de onderdeelen. Overigens heb ik steeds mijn bronnen vermeld, tevens om den lezer bekend te maken met de litteratuur. Een afzonderlijke litteratuuropgave kon daardoor achterwege blijven.

2) *De l'Intelligence*, Tome 1, p. 46, aangehaald bij Queyrat, *la Logique chez l'Enfant* (Paris 1902), blz. 27.

tot onnatuur en zedeloosheid. In tijdperken van herleving gaat de menschheid weer terug tot de natuur en tot haar God. Hetzelfde trekt ons naar het kind. Daar vertoont zich het Leven ongerept, maagdelijk. 't Is, of we hier het levensgeheim tasten, of we hier, bij de wieg, de draden konden vatten, waarlangs we voeling konden krijgen met het onlichamelijke Leven zelf.

„Where did you come from, baby dear?"
„Out of the everywhere into here" [1]).

Zooals de zee en de sterrenhemel in volkomene ongereptheid ons het scherpst de ontroering der eeuwigheid geven, zoo geeft het jonge kind ons het zuiverst de ontroering van het leven. Rousseau, in wien in nieuweren tijd dit gevoel zich misschien het sterkst heeft geopenbaard, heeft ons weer geleerd, het kind te eerbiedigen, af te houden van het jammerlijke fatsoeneeren, dat men opvoeden beliefde te noemen, en in devoot verwachten neer te zitten aan zijn voeten, om op te vangen de uitingen van oorspronkelijke schoonheid, van het leven zelf, zooals het aan de eeuwigheid ontsprong. Zoo verstaat men ook Davids aanhef, als hij in den achtsten psalm des Heeren heerlijkheid bezingt: Gij, die Uwe Majesteit gesteld hebt boven de hemelen en uit den mond der kinderkens en der zuigelingen U lof bereidt. Welk woord ook Jezus aan de hooghartige en zeer wijze Overpriesters en Schriftgeleerden tot hun beschaming voorhield.

Dit echte, pure, oorspronkelijke maakt het kleine kind tot een ding van sublieme schoonheid, die onze ziel wonderlijk aandoen kan. Hierbij komt de zwakheid en teerheid van al zijn leedjes, fijner dan het eelste porcelein. Dan zijn hulpbehoevendheid en algeheele afhankelijkheid, die aan het aesthetische een warm ethisch bestanddeel toevoegen. En wellicht worden we nog het meest bekoord door het onbezorgde en blijde vertrouwen, dat een onuitwischbare grondtrek van het kinderleven is. De groote menschen werken zich krom voor eer en geld in de toekomst en verzuimen het *heden* te smaken, het kind leeft in het oogenblik en bekommert zich niet om de toekomst. Zich gelukkig te voelen in zijn eigen wereldje, behoort tot het wezen der kinderlijke natuur. Zelfs onder bitter lijden komt deze trek telkens weer boven, zooals Victor Hugo zoo aandoenlijk geschilderd heeft in „Les Misérables" en Hector Malot in „Alleen op de Wereld". „Hunner is het koninkrijk der hemelen", om hun blijdschap en vertrouwen, hun onbezorgdheid, hun eenvoud en oprechtheid. Duidelijk komt telkens in de Evangeliën uit, hoe de Heiland ten diepste geroerd was door deze hooge schoonheid van het kinderwezen. Als zijn leerlingen met elkander in woorden waren geweest, wie hunner wel de meeste ware, nam Jezus een kind en stelde dat in hun midden en omving het met zijn armen en zeide tot hen: „Voorwaar zeg ik u, indien gij u niet verandert en wordt gelijk de kinderkens, zoo zult gij in het koninkrijk der hemelen geenszins ingaan." Of dit andere aangrijpende woord, dat het nutter is,

---

[1]) Uit een fijn gedichtje van George Mac Donald, aangehaald in Smith, *The Life of Henry Drummond.*

met een molensteen aan den hals in de diepte der zee geworpen te worden, dan er toe te vervallen „een van deze kleinen" tot ergernis te zijn. Herhaaldelijk lezen we, dat de kinderen Hem zochten en Hij de kinderen. Is dit niet iets heel geheimzinnigs, deze innerlijke aantrekking, deze levensgemeenschap tusschen de reinste en diepste zielen en de kinderen? [1])

Een ander wezenlijk bestanddeel der kinderbekoring is gelegen in de tegenstelling, die voor onzen geest opduikt tusschen het reine, onbezorgde, het hier in zijn bedje zoo veilige kind en het leven van straks, dat wisselijk komt met moeiten, zorgen en zonden. Deze tragische tegenstelling stemt weemoedig en maakt ons hart nòg wijder.

Zeer na, misschien nergens anders nader, is hier de schoonheidsontroering verwant aan liefde en de Moeder is dan ook naar het geestige woord van Sully de *perannial baby-worshipper*, de kindaanbidster van oudsher. Meer dan de Vaders, die wellicht teveel van de jongensonverschilligheid voor kleine dingen overhouden. Naar één kant echter zijn misschien de mannen gevoeliger en wel voor den humor in het kind. Het is zoo heerlijk komisch, het malle gebruik van dingen en van woorden, hun eigen gevormde opvattingen naar geheel valsche analogieën.

> We wandelden met ons meisje van ruim twee jaar een berghelling af en kregen bij het omslaan van een hoek in het dal een dorpje in het gezicht; plotseling loopt het kind vooruit en roept: „soep, soep!" Dit roepen om soep en haar haasten om verder te komen bleef ons eenigen tijd volkomen raadselachtig, totdat een onzer begreep, dat ze den opgeblazen zeskantigen kerktoren voor onze soepterrine aanzag, hetgeen bij navraag de juiste gissing bleek.

Zulke echt grappige gevallen zijn in grooten getale beschreven en iederen dag komen ze voor. Dan de koddige ernst, waarmee het kind onze groote-menschenmanieren nadoet en ze overneemt in den omgang met poppen, huisdieren en levenlooze dingen.

> Ons kind ziet in een viertal putjes, dat in het ronde einde van onze brooden gedrukt is, gelijkenis met een aap. Op een morgen komt ze aan de ontbijttafel en zegt: „Goeie morgen, aap! Goed geslapen?"

Dan eindelijk het jolige, speelsche, guitige van gezonde kinderen, hoe ze u foppen, allergemeenzaamst met u omspringen en tot voorwerp hunner snakerijen maken, hoe ze hun zinnetje doorzetten en midden in den *struggle with law*, den strijd om het gezag, u ontwapenen, door uw ernst te verkeeren in schaterlach.

Zoo hebben we getracht, het uiterst samengestelde in de dichterlijke belangstelling voor het kind te overzien en te ontleden en gaan nu over tot

II. *Wetenschappelijke belangstelling.* Als eerste bestanddeel hierin vinden we de begeerte om het kinderleven om zijns zelfswil te ver-

---

[1]) De overeenkomstige trekken tusschen het genie en het kind zijn schoon beschreven door Schopenhauer.

staan. De bloesemknop des levens is in zich zelf zoo uiterst belangwekkend; we willen weten, hoe het toegaat bij dat stille, snelle groeien van het lijfje en het geestje, we willen doorgronden wat er omgaat in zijn hoofdje, verstaan die als uit het niet opduikende, vluchtige levensuitingen.

Wanneer, in welke vormen en vooral in welke volgorde treden de geestelijke verschijnselen bij het kind op? Hoe staan ze onderling in verband en hoe ontwikkelt zich het een uit het ander? Voor hoever zijn ze bepaald door het wezen van het kind zelf, voor hoever door de inwerking der omgeving? Ziedaar de velerlei vragen, waarop het moderne weten een antwoord verlangt en waarvoor de eenige weg is, studie van het kind te maken.

Al weinig minder belangwekkend dan de ontwikkeling van den geest blijkt die van het lichaam te zijn, van de organen, de zintuigen en de hersenen, terwijl ook het blootleggen van den samenhang tusschen hersen- en geestesontwikkeling in hooge mate de wetenschappelijke belangstelling moet wekken.

Doch sedert de moderne wetenschap vóór alles historisch en genetisch is geworden, is er een geheel nieuwe drijfveer tot wetenschappelijke kinderstudie bij gekomen.

Niet meer hoe al het bestaande is, maar hoe het wordt en geworden is, is het doel van het moderne wetenschappelijke onderzoek en daarbij volgt men de historische lijn terug, zoover slechts mogelijk is. Zooals de geoloog uit de verschillende aardlagen de wording onzer planeet tracht na te vorschen, en zooals voor den bioloog de laagste levensvormen van zoo groote beteekenis zijn, zoo is ook voor de studie van het menschelijk leven in al zijn uitingen de kinderleeftijd van het uiterste belang, juist omdat hier de allereerste beginselen bloot komen en in hun ontplooien vervolgd kunnen worden.

In de eerste plaats is hier de belangstelling te verwachten van den zielkundige. De buitengewone samengesteldheid van de menschelijke geestesverrichtingen doet hem zijn toevlucht nemen tot de eenvoudiger vormen dezer zelfde verrichtingen bij het kind, hoewel deze blijken, lang niet zoo enkelvoudig te zijn als men vroeger wel meende. Zoo heeft b.v. de studie van de allereerste kinderlijke gewaarwordingen en de begeleidende gevoelens van lust en onlust voor hem de grootste waarde, omdat hij daaruit zich ziet ontwikkelen de eerste vormen van verstand en gemoedsleven. Geen zielkundige meer, die zich niet op de ervaringen der kinderpsychologie beroept.

De oudste poging in deze richting is wel van den Engelschen wijsgeer John Locke, die in zijn in 1690 verschenen „Essay concerning human understanding" de theorie der „aangeboren ideeën" bestrijdt en daarbij gebruik maakt van uitvoerige waarnemingen bij kinderen, omtrent het eerste voorstellingsleven.

Doch niet alleen als „eerste schets van een mensch" heeft het kind groote beteekenis, ook de betrekking van den mensch tot de lagere levende wereld kan in het kind het best bestudeerd worden. De embryologie heeft ons het beeld ontvouwd van de wonderbare ont-

wikkeling van ei tot vrucht en de vergelijkende embryologie heeft aangetoond, dat die ontwikkeling plaats heeft volgens een algemeen, voor de geheele hoogere dierwereld geldend schema en dat uit een algemeen animaal type zich van lieverlede de fijne en specifiek menschelijke bewerktuiging van de vrucht ontwikkelt. Dit handhaven van een oorspronkelijken samenhang tusschen mensch en dier zet zich bij steeds verder uiteenwijken ook na de geboorte voort. Het is duidelijk, dat hier een zeer belangrijk gebied van kinderstudie is aangeduid. Hoe ver strekt zich deze overeenkomst tusschen mensch en dier uit? Tot hoever is er ook van een geestelijke evenwijdigheid tusschen kinderen en dieren sprake? Het is vooral de Engelschman Romanes, die door uitgebreide en nauwkeurige onderzoekingen dit gebied verkend heeft en reeds zeer opmerkelijke vondsten heeft gedaan. Zoo heeft hij nagegaan, van welke gemoedsaandoeningen in de dierenwereld sporen zijn te vinden, en het zal misschien menigeen verrassen, als uitslag het volgende lijstje te vinden: Vrees, verwondering, genegenheid, kibbelzucht, nieuwsgierigheid, jaloerschheid, gramschap, sympathie, wedijver, hoogmoed, wrok, gevoel voor schoonheid, smart, haat, wreedheid, welwillendheid, wraak, woede, schaamte, spijt, neiging tot bedriegen, gevoel voor het koddige. Dit lijstje is niet een bloote opsomming, doch geeft tevens de orde aan, waarin deze aandoeningen zich in de dierenwereld openbaren. Bij laag staande dieren vond Romanes reeds sporen van een gevoel, dat als vrees moest opgevat worden. Bij de insecten vond hij gemeenschapszin, kibbelzucht en nieuwsgierigheid. Jaloerschheid bij visschen, sympathie bij vogels, bij de roofdieren wreedheid, haat en smart, bij de hoogere apen eindelijk spijt, schaamte, bedriegerij en zin voor 't grappige. Nog opmerkelijker dan deze opklimming is echter volgens Romanes het dubbele feit, dat al deze aandoeningen ook bij het kind optreden *en wel in dezelfde orde*. Met een week of drie vond hij bij een kind reeds vrees, met zeven weken gemeenschapszin, met twaalf weken jaloerschheid en haar gezellin gramschap, sympathie na vijf maanden, hoogmoed, wrok en zin voor opschik na acht maanden, schaamte, spijt en zin voor 't grappige na vijftien maanden [1]). Deze tijdsaanwijzingen hebben slechts een grove beteekenis, maar de groote gang van het verschijnsel is er niettemin door aangegeven. Tal van nevenvragen komen bij uitbreiding van het onderzoek op. Zoo schijnt het optreden van vrees bij dieren geheel op erfelijkheid te berusten, terwijl bij kinderen de bewijzen hiervoor ten eenenmale ontbreken (Sully). De meeste dieren zijn bang voor vuur, jonge kinderen nooit.

Hier komt een eenheid in de levende schepping bloot, van veel wijder strekking en rijker zin dan de van ouds bekende bloot empirische analogieën konden doen vermoeden. Doch even belangrijke vergezichten opent het naspeuren der verschillen. Nemen we bijvoorbeeld het treffende verschil tusschen het pasgeboren kind en het pasgeboren

---

1) Romanes, *Animal Intelligence* en *Mental Evolution in Animals*. Aangehaald bij Drummond, *The Ascent of Man*. London 1899, blz. 167 e. v.

dier. Het laatste is nagenoeg gereed voor het leven en behoeft slechts korten tijd om in elk opzicht zich zelf te kunnen helpen. Het jonge kind daarentegen is nog geheel onvoorbereid, zijn hersenen zijn nog zeer onvolkomen, het kan loopen noch grijpen, het is in ieder opzicht het toonbeeld van hulpbehoevendheid en het blijft nog jaren lang afhankelijk van de ouderzorg. Het heeft weken noodig om zijn hoofd in evenwicht te leeren houden, terwijl een kuiken op zijn eersten levensdag al loopt en pikt. Het kind van Preyer dacht in de 96e week nog, dat het zijn vader op de tweede verdieping een stuk papier kon toereiken, terwijl bij kalveren en biggen kort na de geboorte reeds een duidelijke afstandsschatting aanwezig is.

Dit feit is van wijdstrekkend belang zoowel biologisch, als ethnologisch en sociologisch. Hoe hooger men stijgt in de dierenwereld, des te samengestelder worden de verhoudingen en omstandigheden („environment") waarin het individu te leven heeft en des te meer tijd heeft het noodig, om zich door lichamelijke en geestelijke vervolkomening aan deze ingewikkelder levensomgeving aan te passen. „Hoe langer en moeilijker de reis is, des te meer tijd en zorg eischt de voorbereiding", om een beeld van Tracy te gebruiken. Het oneindig veel rijker leven, dat het kind vóór zich heeft en de dáárachter liggende eeuwigheid van zelfbewustzijn, staat in merkwaardige overeenstemming met het zoo uiterst langzame en langdurige zijner ontplooiing. In dezelfde richting wijst het feit, dat de periode, gedurende welke het kind afhankelijk is van zijn ouders, zich met de beschaving schijnt uit te breiden. En nog gewichtiger is het feit, dat het dier, dat zich slechts aan een stoffelijk „environment" heeft aan te passen, spoedig volleerd is en zijn heele leven lang dezelfde eenvoudige, gelijkvormige levensverrichtingen vervult, terwijl daarentegen het kind, met het ontwaken van zijn zelfbewustzijn in een hoogere, bij de dieren ten eenenmale uitgesloten sfeer van „environment" ingetreden [1]), zijn groei in deze richting het geheele leven door voortzet: gansch het aardsche leven noodig, om in het eeuwige leven des geestes in te leven [2]).

Doch ook in sociologisch en ethnologisch opzicht is deze langdurige hulpbehoevendheid van het kind van beteekenis. Waar ware zonder haar de rijke ontplooiing van het gezinsleven gebleven? terwijl de anthropologische studiën van Hermann Heinrich Ploss haar vèrstrekkenden invloed hebben blootgelegd op de vorming van maatschappelijke zeden en gewoonten [3]), en Spencer terecht heeft opgemerkt, dat

[1]) „Waarin is het wezenlijk verschil tusschen mensch en dier gelegen? Het bestaat . . . . . in the power which is given bij introspective reflexion in the light of self-consciousness." Romanes, *Mental Evolution in Animals*, blz. 175.

[2]) Vergelijk Drummond, *Natural Law in the Spiritual World*. Vooral het hoofdstuk „Environment."

[3]) H. H. Ploss, *Das Kind in Brauch und Sitte der Völker*, 2e druk. Leipzig 1884. 2 deelen.

Dez., *Das kleine Kind vom Tragbet bis zum ersten Schritt*. Ueber das Legen, Tragen und Wiegen, Gehen, Stehen und Sitzen der kleinen Kinder bei den verschiedenen Völkern der Erde. Leipzig 1881.

deze hulpbehoevendheid van het kind zeer veel heeft bijgedragen en nog steeds bijdraagt, om gemeenschapsgevoelens en met name mededoogen voor al wat zwak en hulpeloos is, in de menschheid te ontwikkelen.

Een andere lijn van onderzoek loopt tusschen het kind en de onbeschaafde natuurvolken. Merkwaardige overeenkomsten blijken hier te bestaan. Kinderteekeningen en teekeningen van wilden gelijken elkaar in techniek en inhoud soms volkomen. Kinderen en wilden kennen leven toe aan alles wat beweegt, daar voor hen het leven zich in beweging openbaart. Sully deelt mee, dat een meisje van dertien maanden aan de locomotief van een stoomtram een koekje wilde geven; mijn dochtertje van 24 maanden zei, dat de locomotief de rook *uitspuwt*; wilden houden een stoomboot voor een groot beest. De denkbeelden, welke kinderen zich omtrent de natuurverschijnselen vormen, vertoonen talrijke trekken van overeenkomst met die van natuurvolken. Thor's donderwagen vindt een meer modernen tegenhanger in de opvatting van het Amerikaansche jongetje, dat meende, dat met onweer bij onzen lieven Heer kolen in den kelder werden gebracht [1]).

Zoo doen zich talrijke punten van overeenkomst voor, zoowel in verstandelijk als in zedelijk opzicht, welke het mogelijk maken, den staat van geestelijke onvolkomenheid, aan kinderen en wilden gemeen, in zijn wezen beter te doorgronden, terwijl omgekeerd de studie der verschillen weer helder licht doet vallen op de psychogenetische invloeden van erfelijkheid en omgeving.

Hiermee zijn we tevens genaderd tot het laatste en gewichtigste punt, waarop bij de ontleding van de wetenschappelijke belangstelling voor genetische en vergelijkende kinderstudie de aandacht moet gevestigd worden, namelijk het geheimzinnige verband tusschen het kind en de geschiedenis van ons geslacht. De ontwikkeling van een kind en van de menschheid gelijken elkaar. Hun eerste gemeenschapszin is familiezin, hun eerste dichtingen zijn sproken en sagen, „Childlore” gelijkt „Folklore” en wat jonge kinderen het liefst hooren en het snelst leeren zijn de oude volksrijmpjes. Het spreken leeren der kinderen toont allerlei verschijnselen uit voorbijgegane ontwikkelingstijdperken der taal. De „Kulturhistorische Stufen” uit de leerplantheorie van de school van Herbart vinden hun oorsprong in hetzelfde verschijnsel.

In hoever deze lijn tot in de voorhistorische tijden is door te trekken, zonder daarbij het gebied van de welbewezen feiten te verlaten en dat van de aprioristische onderstellingen te betreden, en in hoeverre

---

1) Medegedeeld in *Thoughts and Reasonings of Children*, een verzameling van kindergezegden, door de vrouwelijke studenten aan de State Normal School te Worchester Mass. bijeengebracht en door den leeraar in de Psychologie gerangschikt. Deze verzameling is openbaar gemaakt in *the Pedagogical Seminary*, het voornaamste Amerikaansche tijdschrift op dit gebied, onder redactie van C. Stanly Hall. (Jaarg. 1892 en 1893).

in 't algemeen de rijkdom van feiten en de diepe samenhang in heel de organische wereld, door de Darwinistische school aan het licht gebracht, recht geeft tot het opstellen van het Evolutiedogma, dat de organische wereld uit de anorganische verklaarbaar stelt en zoo geheel den kosmos in een streng monisme samenvat, dit alles moet in dit opstel buiten beschouwing blijven. Doch duidelijk is het, dat voor deze evolutionistische opvatting van de biologie en de psychologie de studie van het kind een uiterst gewichtige beteekenis heeft verkregen. De stelling, dat de ontwikkeling van het individu een beknopt overzicht is van de ontwikkeling van de soort, dat de ontogenesis in snellen gang dezelfde stadiën doormaakt als de phylogenesis in den langen loop der eeuwen, deze „werkhypothese" maakt het kind tot waardevoller voorwerp van onderzoek dan de oudste opgravingen en de diepstliggende versteeningen.

Evenals bij de vergelijking met de dierwereld en met de laagste rassen, zoo is ook hier echter niet alleen de overeenkomst, maar vooral ook het verschil van gewicht. Het kind komt ja met zijn verre voorouders in tal van opzichten overeen, maar verschilt van hen hierin, dat het een veel langer voorgeschiedenis heeft en dat de wezenlijke invloeden uit deze voorgeschiedenis den *aanleg* van het kind van heden een veel hoogeren maken. Hoe die verhoogde aanleg tot stand komt, is nog steeds een der belangrijkste strijdpunten der biologische wetenschap. Vele geleerden meenen, dat de door oefening, gewenning, ontwenning en omgevingsinvloeden verkregen eigenschappen in meer of mindere mate vatbaar zijn voor overerving op de nakomelingschap, zij nemen aan, dat verworven verstand en deugd als een heerlijke nalatenschap in den vorm van verhoogden aanleg den kinderen ten goede komt. Anderen, waaronder Weissmann de beroemdste is, ontkennen deze erfelijkheid van „verworven" eigenschappen en meenen, dat erfelijke overdracht slechts voor den *aanleg* mogelijk is en dat verhooging van den aanleg bij het nageslacht alleen hierdoor bewerkt kan worden, dat tot instandhouding van het geslacht het meest wordt bijgedragen door de individuen, die het best toegerust zijn, waardoor dus de gemiddelde aanleg langzamerhand stijgen moet. Hoe dit zij, een der wegen waarlangs gesteefd wordt naar de oplossing van dit vraagstuk, is de nauwgezette bestudeering van het kinderleven.

Het hier aangeduide vraagstuk is slechts een der vele, welke de studie der uiterst ingewikkelde erfelijkheidsverschijnselen stelt. Wellicht nog interessanter dan het ontstaan der overgeërfde eigenschappen is het optreden der aangeboren en toch niet overgeërfde en het niet-optreden van weer tal van andere ouderlijke eigenschappen. De „veranderlijkheid" is stellig even gewichtige factor voor den aanleg als de erfelijkheid. Het is alweer de kinderstudie, die hier door het vlijtig verzamelen van gegevens licht kan brengen. De vergelijking van kinderen uit één gezin en vooral de waarneming van tweelingen is in dit opzicht van veel beteekenis.

Zoo hebben we bij onze ontleding van de wetenschappelijke belangstelling voor kinderstudie gevonden, dat in het middelpunt staat de

belangstelling voor het kind zelf en dat van dit midden uit onder invloed van de vergelijkende en genetische richting der moderne wetenschap nieuwe lijnen van onderzoek uitgaan en wel *a.* naar boven, van het kind naar den volwassen mensch, hetzij als eenling, hetzij als gemeenschapswezen (kinderstudie in verband met psychologie, ethiek, logika, godsdienstwetenschap, rechtswetenschap en sociologie); *b.* naar beneden, van het kind naar de voorgeslachten (kinderstudie in verband met beschavingsgeschiedenis en biologie); *c.* zijwaarts, van het kind naar de dierwereld ter eener (kinderstudie in verband met dierpsychologie) en naar de lagere volkstammen ter anderer zijde (kinderstudie in verband met ethnologie).

Het schema is echter niet volledig, zonder dat we nog op een andere richting van vergelijkende kinderstudie wijzen en wel op de studie van het abnormale en van het zieke kind. Het onderzoek van de abnormale verschijnselen bij het kind ontleent zijn waarde niet alleen hieraan, dat het de middelen leert kennen, om zooveel dit mogelijk is, verbetering aan te brengen, maar ook aan de beteekenis, die het heeft zoowel voor de kennis van het normale kind als van den abnormalen volwassene. Bij abnormale kinderen laat de natuur ons nu dit, dan dat verschijnsel in vergroote afmetingen zien en maakt het daardoor voor de waarneming te beter toegankelijk. Ook de studie der wonderkinderen en der jonge genieën is in dit opzicht zeer belangwekkend.

Zoo kan ook de bestudeering van kinderen, die een of meer zinnen missen, begrijpelijkerwijs op tal van punten licht werpen. Zoo is het gedrag van doofstomme kinderen in de eerste twee jaar een bewijs er voor, dat het eerste denken zonder woorden geschiedt. De ervaringen van blindgeborenen, die door een operatie ziende worden en dan van meet af aan moeten leeren zien, zijn eveneens zeer leerzaam; daaruit blijkt bijvoorbeeld, dat aanvankelijk slechts wazige gewaarwordingen van licht- en kleurverschillen ontstaan, dat daarna de begrenzing van verlichte vlakken en eerst dan de begrenzing van een ding in zijn geheel, dus de vorm, gezien wordt en het laatst de afstanden. Er is alle reden om een gelijken gang van zaken bij den pasgeborene aan te nemen. De beroemde vraag van Molyneux aan Locke uit de dagen van den strijd over de aangeboren voorstellingen, of een intelligente blindgeborene, wien plotseling het gezichtsvermogen werd geschonken, terstond een bol van een kubus zou kunnen onderscheiden, moet alzoo ontkennend beantwoord worden, zooals Molyneux voorzien had[1]). Kinderen, die meer dan één zin missen, zijn voor de wetenschap nog belangwekkender, zooals de bekende blinde en doofstomme meisjes Helen Keller en Laura Bridgman. Zoo staat dus langs deze lijn de Kinderstudie in verband met de geneeskunde, de psychiatrie en de criminologie, terwijl in rechtstreeksche aansluiting hiermee nog de belangstelling voor het verwaarloosde kind met zijn beteekenis voor filantropie en wetgeving mag genoemd worden.

---

[1]) Preyer, *Die Seele des Kindes*, 4te Aufl. blz. 44.

III. Opvoedkundige belangstelling. Een niet minder krachtige prikkel tot kinderstudie is de opvoedkundige belangstelling. Ouders zoowel als onderwijzers beseffen tegenwoordig meer dan ooit, dat de opvoeding nog iets anders is dan het toepassen van een meer of minder volledig stel opvoedkundige voorschriften, en dat Preyer recht had met zijn stelling, dat „zonder studie van de geestelijke ontwikkeling van het kleine kind de opvoedings- en onderwijskunst niet op vasten grondslag kan komen te rusten." De natuurlijke aanleg van het kind ontwikkelt zich zoowel ten kwade als ten goede. De eerste ontwikkeling moet belemmerd, de tweede begunstigd worden, door de omstandigheden waaronder het kind opgroeit en het rechtstreeksch opvoedkundig handelen daarnaar in te richten.

Daarvoor is noodig kennis van den kinderlijken aanleg, van den ontwikkelingsgang van dezen aanleg en van de middelen waardoor en de mate waarin die ontwikkeling geleid en gewijzigd kan worden. En vooral ook kennis van ieder kind afzonderlijk, want

> Wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen;
> So wie Gott sie uns gab, so muss man sie haben und lieben,
> Sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen gewähren.
> Denn der eine hat die, die anderen andere Gaben;
> Jeder braucht sie, und jeder ist doch nur auf eigene Weise
> Gut und glücklich.
>
> GOETHE.

In de practijk der opvoeding duiken daarom voor wie 't ernstig neemt en verder kijkt dan zijn neus lang is, telkens vragen op, die maar niet zóó zijn te beantwoorden.

Uw kind van 1½ jaar heeft ontdekt, dat men met een potlood teekenen kan. Dagelijks smult het in z'n gekrabbel. Zal Vader nu eens wat teekenen? Een koetje-boe. Opgetogen staart het kind het mirakel aan, dat uit de punt van het potlood een koetje-boe komt. „Méér koetje-boe!" En zoo wordt ge geprest om de heele kinderlijke dierenwereld in beeld te brengen. Nu gaat het kind ook zich zelf bepaalde opgaven stellen. Ziet het gelijkenis? Het is niet aan te nemen. Nu krijgt ge een beetje opvoedkundige gewetensknaging. Hebt ge wel goed gedaan, met uw kind te gaan voorteekenen, hadt ge u niet op den achtergrond moeten houden, opdat het kind over een half jaar misschien de groote blijdschap zou smaken van zelf gelijkenis in zijn gekrabbel te gaan ontdekken? Zou de eigen ontwikkeling daarmee niet méér gebaat zijn, dan met uw wellicht voorbarig ingrijpen? Ge vraagt, maar het antwoord durft ge niet geven, omdat ge beseft, den aard en de ontwikkeling van den kinderlijken kunstzin niet te kennen. Ge neemt Sully en Pérez uit de kast en — zit midden in de kinderstudie.

Bij tal van vragen echter laten de kinderpsychologen u in den steek. Ze weten het zelf niet. Maar de moeders en vaders en de onderwijzers blijven vragen en zoo ontstaat er een richting van kinderstudie, die bovenal uit opvoedkundige belangstelling geboren is. Vaak worden de opvoeders ongeduldig, dat de wetenschappelijke onderzoekers niet eerder klaar zijn met de verlangde opvoedkundige zekerheden, en dan hoort men in de vakpers weer de mopperende waarschuwing, dat die heele kinderstudie toch eigenlijk bitter weinig waarde heeft voor de

opvoedkunde en dat we het toch in ons zelf en in de practijk moeten zoeken. Of — wat beter is dan mopperen — de opvoeders zeggen: we zullen een handje helpen, en met een ijver, geboren uit liefde tot het kind en behoefte aan meer licht, trekken ze aan het werk om reeksen waarnemingen voor de psychologen te verzamelen. Dit zien we tegenwoordig op groote schaal gebeuren in Amerika en Engeland, zoowel door ouders als onderwijzers. Onderwijl profiteeren ook dezen zelf en hun kinderen er van, en niet weinig ook. Ze leeren er hun kinderen beter door kennen, beter door opvoeden en meer door liefhebben ook. Een Amerikaansch schrijver, Prof. Hanus van de Harvard-Universiteit, spreekt zelfs als zijn eindoordeel over de kinderstudie-beweging daar te lande uit, dat „haar groote waarde voor hem meer ligt in de beteekenis, die deze studie heeft voor hen, die er zich mee bezig houden, dan in de uitkomsten, welke ze tot nu toe voor de zielkunde en de theorie der opvoeding opgeleverd heeft" [1]).

In den grond der zaak hebben de mopperaars van zooeven voor een deel gelijk: de paedagogen kunnen te veel van de wetenschappelijke kinderkunde verwachten; ja een open oog voor het verschil in wezen en methode is noodig om gevaar te voorkomen. De huidige zielkundige ontleedt, werkt met de kleinst mogelijke geestelijke eenheden; de opvoeder ziet het geheel, het kind is voor hem een ondeelbare eenheid. De een kijkt naar het geestelijk mechanisme, de ander naar den persoon. De eerste legt den causalen samenhang in het mechanisme bloot, de laatste moet teleologisch te werk gaan, hij streeft naar de ontwikkeling der bewuste doelstelling; voor den modernen psycholoog bestaat er geen wil, voor den modernen paedagoog is de wil de hoofdzaak; de eerste is vorscher, de laatste zij dichter en kunstenaar [2]). De paedagogische kinderstudie moet dus wel in wezen verschillen van de psychologische; men zou kunnen zeggen, de eerste beoogt kinderkennis, de laatste kinderkunde. Evenals voor een onderwijzer menschenkennis meer waard is dan zielkunde, zoo is voor hem ook kinderkennis van hooger belang dan kinderkunde. Wat natuurlijk niet wegneemt, dat beide takken van kinderstudie elkander aanvullen moeten en dat op beide terreinen hij de beste studiën maakt, die zich ook op het andere thuis voelt.

Aan sommigen, die deze scheiding tusschen „zuivere" en „toegepaste" kinderstudie het scherpst gesteld hebben, zooals aan den jongen en bekwamen onderzoeker Wilhelm Ament [3]), is dit door de onderwijzers

---

[1]) W. S. Monroe, Das Studium der Kinderseele in Amerika. *Zeitschr. f. Ausländ. Unterrichtswesen.* Jg. III, Afl. 3, blz. 202.

[2]) Een dergelijke meening wordt verdedigd door Prof. Hugo Münsterberg in zijn opstel „Psychology and Pedagogy" in *the Educational Review* (Butler, New-York, Okt. 1898), besproken in Kemsies' *Zeitschr. f. Pädagogische Psychologie und Pathologie.* 1900. Afl. 1.

[3]) Wilhelm Ament, Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde. Leipzig 1899.

Dezelfde, Die Zukunft der Kinderpsychologie, in de 1e afl. van *Pädagogisch-psychologische Studien* (redact. Dr. Brahm, Leipzig).

kwalijk genomen, m. i. ten onrechte. Wij onderwijzers moeten onderwijzer blijven en moeten er niet naar streven, als psycholoog wat te gaan beduiden. Men heeft het voorgesteld, alsof dit ware de onderwijzers van het wetenschappelijk erf verjagen. Eveneens ten onrechte, het is veeleer ons een eigen terrein voor wetenschappelijke kinderstudie aanwijzen. Wel heb ik echter bezwaar tegen den term „toegepaste” kinderstudie. Als Ament als eisch stelt „het zuiver kinderpsychologische onderzoek aan de psychologen, hunne uitkomsten aan de paedagogen”, dan wijzen wij *dien* eisch onzerzijds af. Wij hebben iets meer te doen, dan de uitkomsten der zuiver psychologische kinderstudie af te wachten en toe te passen. We zullen dit laatste stellig met groote dankbaarheid doen, voor zoover namelijk deze uitkomsten voor ons van belang zijn. Verschillende vraagstukken toch, die voor de Kinderkunde als wetenschap zeer belangrijk zijn, hebben voor den paedagoog als zoodanig zeer weinig beteekenis. Doch ondertusschen hebben we aan onze eigen problemen te arbeiden en deze door eigen nauwgezette en geduldige waarneming de oplossing nader te brengen. Men spreke dus liever van paedagogische dan van toegepaste kinderstudie. Zoo acht ik het ook een misgreep van de jongere Fransche psychologische school, dat ze bij monde van Binet en Henri [1]) niets minder verklaart te verwachten en te bedoelen, dan den opbouw van een geheel nieuwe opvoedkunde, uitsluitend gegrond op de uitkomsten der wetenschappelijke kinderkunde [1]), een opvatting, die men ook in Schuytens eerste Kinderkundig Jaarboek vond uitgesproken [2]).

De opvoedkundige belangstelling heeft trouwens veel eerder tot kinderstudie geleid dan de zuiver wetenschappelijke en het grootste deel der litteratuur is aan haar te danken, zóó zelfs, dat Ament, van zijn standpunt uit terecht, klaagt over eenzijdigheid en het betreurt, dat „de grootste vraagstukken der wetenschappelijke kinderpsychologie onopgelost blijven door hun gemis aan opvoedkundige beteekenis” [3]). Fröbel en Pestalozzi waren geen psychologen en me dunkt dat Rousseau, die zoo al niet naar tijdsorde dan toch naar zijn beteekenis te beschouwen is als de vader der kinderstudie, meer paedagoog dan psycholoog was en dat niettemin zijn *Emile* (1762) een belangrijk stuk kinderstudie is [4]). En onder de beste schrijvers over kinderstudie treffen we tal van paedagogen aan. Herinneren we hier slechts aan namen als Ludwig Strümpell, Berthold Hartmann, Karl Lange, Stoy, Bernard Pérez, Emil Egger.

Als keerzijde dezer opvoedkundige belangstelling moet helaas ook gewezen worden op een onder de onderwijzers wijdverbreid gemis aan belangstelling voor kinderstudie. Reeds in 1847 gaf Bogumil Goltz in zijn *Buch der Kindheit* den schoolmeesters hier een scherpe opmer-

---

1) A. Binet et V. Henri, *La Fatigue Intellectuelle*. Paris 1898. Inleiding.
2) Dr. M. C. Schuyten, *Paedologisch Jaarboek*, 1e Jaargang. Antwerpen 1900.
3) T. a. p., blz. 26.
4) Al beweert Compayré van Rousseau, „dat hij het kind onbarmhartig kleineert en het slecht kent”. (Duitsche vertaling, blz. 278).

king over te slikken en Chrisman zei „soms te vreezen, dat de school eerder verwijdert van het kind, dan er nader toe brengt" [1]).

Hij had hier gerust een stelliger uitdrukking kunnen bezigen. We staan voortdurend aan het gevaar bloot, slechts de klasse te zien en niet de kinderen. De studie der methodiek, die terecht veel van onzen tijd in beslag neemt, gaat nog te veel buiten het kind om. Dit wordt, naar mij voorkomt, niet beter, zoolang als eerste en voornaamste didactische eisch beschouwd wordt de aanschouwelijkheid; dan blijft men kijken naar de leerstof. Eerst wie de kinderlijke belangstelling als richtend beginsel aan zijn onderwijs ten grondslag legt, zoowel in keuze van leerstof als in de manier van lesgeven, moet zich met het kind zelf in levende aanraking stellen. Verder werkt in de aangegeven richting mee het op den voorgrond treden der verstandelijke ontwikkeling, waardoor de onderwijzer allicht afgehouden wordt van al die uitingen van het kind, die niet in rechtstreeksch verband met zijn leeren staan, zelfs moet hij vaak die uitingen opzettelijk tegengaan. Dan ook zijn de groote klassen een belemmering, nog niet zoo zeer doordat men zooveel kinderen niet zou kunnen leeren kennen, als wel doordat in een groote klas het goed loopen der schoolmachine te veel des onderwijzers krachten in beslag neemt. Maar de hoofdoorzaak moet wellicht hierin gezocht worden, dat wij niet geleerd hebben, kinderen waar te nemen. We zijn niet geschoold in deze richting. We weten niet, waar te kijken en hoe te kijken, noch het waargenomene te beschrijven en te verwerken. Menig onderwijzer zou wel graag meer aan kinderstudie doen, maar hij voelt, dat hem de handen verkeerd staan. Mijn raad is: neem een goed boek, met veel toelichtende voorbeelden, bijv. dat van Compayré, ook uitstekend in het Duitsch vertaald, en begin met over enkele uwer leerlingen dagelijksche waarnemingen op te schrijven. Gaandeweg leert ge door vergelijking met wat anderen schreven, scherper opmerken en orde brengen in den bonten stroom van geestelijk leven, waarin ge U dagelijks bevindt. Ook aan ouders, die niet weten hoe de zaak aan te pakken, geef ik den raad om maar te beginnen. Schrijf elken dag iets op van al wat uw kind weer voor opmerkelijks gedaan heeft en koop u dan bijv. Preyer, *Die Seele des Kindes* of Louise Hogan, *A Study of a Child* en vergelijk dan. Het is een genot, te vergelijken met het Preyertje, dat niet heel voorlijk was, of met het jongetje van Mevr. Hogan, dat een erg vluggertje was. Zoo leert ge van te voren al, wat waarschijnlijk komen zal, waar althans op gelet moet worden. Verder heeft Preyer een uittreksel uit zijn boek uitgegeven, namelijk: *die Geistige Entwickelung in der ersten Kindheit* [2]), waarin uitvoerige aanwijzingen voor ouders bij het waarnemen van kinderen en het bijhouden van een dagboek en dat, naar ik meen, ook in 't Hollandsch vertaald is. Ook wijs ik hier op een Engelsch boekje *How to study*

---

[1]) Oscar Chrisman, Paidologie. Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes. Jena 1896.

[2]) Stuttgart, Union Deutsche Verlagsgesellschaft, 1893. 200 Blz. 4 Mk.

Children van Warner. Doch men moet vasthouden aan het opschrijven; dat noopt tot gezetter waarneming, maakt betere vergelijking met anderer en uw eigen volgende kinderen mogelijk, kan later van zeer groote waarde zijn voor den onderwijzer of den dokter van uw kind, het levert een blijvende herinnering aan de genotvolste uren uws levens, en kan — wie weet — ook nog aan de wetenschap ten goede komen.

Voor den onderwijzer moet in deze leemte echter voorzien worden door een practisch-theoretischen cursus in kinderpsychologie. Dit is een eisch van de toekomst, die echter in verschillende Amerikaansche kweekscholen reeds werkelijkheid is. Oefening in het waarnemen van geestelijke verschijnselen en in de techniek der kinderstudie gaat er heel den tweejarigen cursus door hand in hand met het bestudeeren van de beste boeken over kinderkunde. Hierbij vergete men niet, dat de Amerikaansche kweekscholen zich uitsluitend met de theoretische en practische *vakstudie* van den onderwijzer hebben te bemoeien, daar de jongelui eerst op de Kweekschool kunnen komen na de 8-jarige volksschool en een 4-jarige „high-school" (ongeveer onze H. B. S.) met vrucht te hebben doorloopen [1]).

IV. Methodiek. 1. De algemeene methode voor zielkundig onderzoek, namelijk de zelfwaarneming, is bij de kinderpsychologie uit den aard der zaak zoo goed als uitgesloten. Toch niet geheel. Ze kan dan in tweeërlei vorm optreden en wel: *a.* de zelfwaarnemingen worden op lateren leeftijd als jeugdherinneringen opgeschreven en *b.* ze worden door het kind zelf opgeschreven, hetzij in een dagboek of in vertrouwelijke brieven.

Deze jeugdherinneringen kunnen nooit een zuiver beeld geven van wat in de jeugd zelf doorleefd is; niet alleen, dat ze slechts brokstukken geven, maar we zien en voelen deze herinneringen ook steeds anders en meestal mooier, dan we ze doorleefden. Toch hebben ze groote waarde, vooral als ze door heldere, scherpe en eerlijke zelfkenners geschreven worden. Een der beste werken van dien aard is de schoone jeugdbeschrijving van George Sand (Aurore Dupin) in haar „Histoire de ma Vie." Bekend zijn ook die van Goethe, „Uit mijn leven" (1811), van Tolstoï, „Jeugd en Jongelingsjaren", van Frederik van Eeden, „de Kleine Johannes", van Goltz, „het Boek der Kindsheid" (1847), van Mrs. Frances Burnet, „de Kleine Lord", om niet meerdere te noemen; een der oudste is wel de jeugdbeschrijving van Augustinus [2]).

Sully noemt het een eerste vereischte voor een kinderwaarnemer, dat hij levendige herinneringen heeft uit zijn eigen kinderjaren; daar-

---

[1]) Een uitvoerig overzicht hiervan vindt men gegeven in het *Zeitschr. f. Päd. Psychologie und Pathologie*, 2en Jaarg. 1e afl., door den directeur van de kweekschool te Westfield (Mass), den heer W. S. Monroe. Het programma van de kweekschool in Kansas vindt men meegedeeld door Th. Postma Thz. in het *Vaktijdschrift voor Onderwijzers*, 4en Jaarg. blz. 255.

[2]) In zijn „Bekentenissen". Als een goede en goedkoope uitgave beveel ik aan de vertaling van Otto Lachmann in Reclams Universal-Bibliothek.

door toch kan men als het ware een voorschool doormaken en ook zich veel beter in de kinderwereld verplaatsen.

Zeer goed gezien is het dan ook, dat men in verschillende Amerikaansche kweekscholen voor de onderwijzers stelselmatig van de eigen jeugdherinneringen der kweekelingen als aanschouwingsmiddel gebruik maakt. Aan de kweekschool te Westfield bijvoorbeeld worden door elken kweekeling zijn jeugdherinneringen opgeschreven over de volgende onderwerpen: vrees, begrip van de waarde van het geld, spelen, speelgoed, spoken, bijgeloof, zin voor rechtvaardigheid, kinderlijke voorliefde, verzamelingen, en wel telkens naar aanleiding van een doelmatige vragenlijst. Dit verdiepen in de jeugdherinneringen dient als uitgangspunt voor de verdere psychologische en kinderpsychologische studiën.

Ook in andere richting is getracht, de jeugdherinneringen voor het onderzoek toegankelijk te maken. Zoo heeft een Amerikaansch onderzoeker Colgrove aan honderd hem bekende personen een reeks vragen gedaan betreffende hun geheugen, waarvan een aantal op de jeugdherinneringen betrekking hadden[1]), terwijl V. en C. Henri een dergelijk onderzoek instelden alleen naar jeugdherinneringen; dezen kregen hun vragenlijstje beantwoord door 123 personen uit verschillende landen[2]). Aan de verwerking van op dergelijke wijze verzamelde gegevens zijn natuurlijk zeer groote moeilijkheden verbonden.

Misschien zijn nog andere methoden mogelijk om langs retrospectieven weg verschijnselen uit het kinderlijk leven te leeren kennen. Sommige patienten schijnen in hypnotischen toestand te denken en te voelen als in hun kinderjaren. Er zijn personen, die in den droom voorvallen uit hun kindertijd doorleven. Sully verhaalt van een jongen man, die in den slaap voorvallen uit zijn derde levensjaar beleefde en vooral dan, als hij het koud had. Wanneer men deze verschijnselen nauwkeuriger kent, ook in hun oorzaken, is op deze wijze wellicht een nieuwe weg van onderzoek te openen.

b. Dagboeken en brieven kunnen van waarde zijn. Ament gebruikt in zijn meergenoemd werk over de ontwikkeling van het spreken en denken verschillende kinderbrieven. Tal van kinderbrieven zijn gedrukt en uitgegeven; o. a. deelt Goltz er mee. Natuurlijk zijn ze niet altijd zuiver. Dagboeken zijn dit meestal wel, doch die krijgt men zelden in handen en vertoonen een, trouwens kenmerkende, dooreenmenging van uiterlijke voorvallen en van eigen gedachten en gevoelens. Zoo vond ik in het dagboek van een 11-jarigen dorpsjongen, die op zijn nichtje verliefd geraakt was, in één adem vermeld: „De liefde wordt sterker. Een paard op hol.”

---

1) F. W. Colgrove, *Individual Memories*. Proefschrift voor doctor in de philosophie aan de Clarkuniversiteit te Worcester, Mass. Te vinden in het *American Journal of Psychology* van Januari 1899.

2) *L'année Psychologique*, III, 1897. Volgens deze onderzoekingen treedt „de onafgebroken herinneringsstroom” eerst drie jaar na de oudste losstaande herinnering op.

2. De hoofdmethode blijft echter de *objectieve waarneming.* Uit de uitingen van het kind maken we ons een voorstelling van zijn innerlijk leven. Men kan zich hierbij bepalen tot: *a.* eenvoudig waarnemen of wel *b.* men kan op verschillende manieren op het kind inwerken, en zoo uitingen in vooraf bepaalde richting te voorschijn roepen, experimenteeren dus.

a. Het *eenvoudige waarnemen* van kinderen is alles behalve eenvoudig en gemakkelijk en vereischt, om het goed te doen, heel wat kennis en ervaring. Reeds geldt dit voor het waarnemen der uitingen op zich zelf, vooral bij het zeer jonge kind. Een jonge moeder zal bijv. meenen, dat haar kind in de eerste dagen al lacht, terwijl deze beweging niets met lachen heeft te maken. Het schreien der jonge kinderen is volstrekt niet altijd een uiting van pijn of droefheid. Preyer noemt het een ademhalingsreflex en volgens Compayré staat het vast, dat het kind vaak plezier heeft van zijn schreien. Algemeen is de fout, om aan de eerste uitingen als schreien, lachbewegingen en gebaren, veel meer beteekenis te hechten, dan ze verdienen, terwijl ze weinig meer zijn dan orgaan-gymnastiek.

Met het optreden der spraak schijnt het begrijpen van het kind heel wat gemakkelijker te zijn geworden; doch dan treden weer nieuwe moeielijkheden op: het kind uit lang niet altijd, wat er in hem omgaat, soms verbergt het zijn innerlijk leven opzettelijk en al is het openhartig, dan nog kunnen we zijn bedoelingen vaak niet vatten. De vrije kinderlijke teekeningen, die zulke kostelijke aanwijzingen geven, zijn ook met de noodige omzichtigheid te lezen, en de ongeoefendheid en de materiaalsweerstand in aftrek te brengen.

Behalve oefening en psychologische kennis is voor het juist en fijn waarnemen van kinderen nog een zekere intuitieve gave noodig, een moeilijk nader te omschrijven geestelijke verwantschap, die ons de ware beduidenis van het kinderlijk gedoe meer nog doet *beseffen*, dan wel verstandelijk begrijpen. Breng eenige personen, zegt Sully, in een kamer bij een klein kind, en spoedig zult ge bemerken, wie deze gave hebben, aan de gemakkelijkheid, waarmee ze met het kind op voet van verstandhouding komen. Terecht merkt hij op, dat deze gave steeds de vrucht is van kinderliefde, „a divining faculty, the offspring of child-love" en dat waarschijnlijk de algemeen erkende meerdere kennis van de kindernatuur bij de vrouw daaraan te danken is, dat zij deze gave in hooger mate bezit dan de man.

Een goed voorbeeld van dit eenvoudige waarnemen van wat uit het kind zelf voortkomt, vindt men in Berthold Sigismund, *Kind und Welt*, 1856, op nieuw uitgegeven door Ufer, 1897.

Hoe waardevol deze methode ook zij voor het bestudeeren der spontane ontwikkeling, in tal van opzichten moet ze aangevuld worden door

b. Opzettelijk onderzoek en proefneming. Daarvoor is nauwkeurige kennis en wetenschappelijke zin een nog grooter vereischte dan voor de eenvoudige waarneming. In huiselijken vorm zijn we eigenlijk voortdurend aan het experimenteeren met onze kinderen. Elke vraag is een experiment, voor zoover ge u er door vergewissen wilt, wat het kind

over zeker punt weet of denkt. Het wetenschappelijk onderzoek treedt in de meest uiteenloopende vormen op, waarvan we eenige voorbeelden zullen geven.

Kussmaul, een Duitsch arts en bekend kinderkundige, stelde onderzoekingen in naar de eerste smaakgewaarwordingen, door bij een twintig pasgeboren kinderen het mondje te bevochtigen met een penseeltje met oplossingen van suiker, kinine, zout en wijnzuur. Een uitvoerige vaststelling van bij de geboorte aanwezige reflexen verkreeg Preyer door op allerlei plaatsen te kriebelen, te prikken en te blazen[1]). Menige moeder slaat bij zoo iets de vrees voor vivisectie om het hart, doch al zulke onderzoekingen kunnen zóó ingericht worden, dat het kind er niets nadeeligs of onaangenaams van ondervindt. Het ligt voor de hand, dat voor deze soort onderzoekingen de arts de aangewezen man is, ook al omdat aan elk ander door baker en kraamvrouw voor dergelijke doeleinden ongetwijfeld de toegang tot de kraamkamer zou worden ontzegd.

Dr. Schuyten uit Antwerpen onderzocht de knijpkracht van honderden Antwerpsche schoolkinderen in den loop van een jaar en vond, dat die knijpkracht onderhevig was aan den invloed der jaargetijden.

Voor het experimenteel psychologisch onderzoek van volwassenen zijn verschillende methoden in gebruik[2]), die echter niet dan met omzichtige wijziging voor het onderzoek van kinderen toegepast kunnen worden. Aan onzen landgenoot Dr. A. H. Oort komt de verdienste toe, het eerst de zoogenaamde „doorloopende" methode op schoolkinderen te hebben toegepast. Hij liet de kinderen uit de beide hoogste klassen eener lagere school te Franeker gedurende het eerste schooluur op Donderdag, Vrijdag, Zaterdag, Maandag en Dinsdag optelsommetjes maken. De op te tellen getallen van één cijfer stonden reeds gedrukt in opzettelijk voor de proef vervaardigde boekjes in rijen onder elkaar. Telkens werden twee opeenvolgende getallen opgeteld en de uitkomst, met weglating van de 1 van het 10-tal, er naast opgeschreven. Na elke 5 minuten klonk een signaal door de klasse, waarop de kinderen een streep plaatsen bij het getal, waar ze op dat oogenblik waren. Zoo kon worden geteld het aantal optellingen, door elk kind in elk 5-tal minuten verricht en dit aantal aannemende als maat voor de geestelijke arbeidskracht, kon de onderzoeker naar allerlei richtingen gevolgtrekkingen maken en wel over de rekensnelheid, de oefening, de vermoeidheid, het oefeningsverlies, de wisselingen in arbeidssnelheid, den invloed van leeftijd en geslacht, enz.[3]).

---

[1]) Voorbeeld: „Bij aanraking van den neustop knijpt het pasgeboren kind beide oogen toe, bij aanraking van den eenen neusvleugel doorgaans slechts het oog aan denzelfden kant, bij sterker prikkel beide oogen, terwijl het hoofd dan iets teruggetrokken wordt: aangeboren reflexen met het karakter van afweer." Preyer, die Seele des Kindes, 4e druk, blz. 68.

[2]) Zie mijn opstel over de Methoden der Experimenteele Psychologie in het *Vaktijdschrift v. Onderwijzers*. 1897, Jaarg. I, afl. 1.

[3]) Dr. A. H. Oort, Proeven met doorloopenden hersenarbeid genomen op schoolkinderen (Academisch Proefschrift). Leiden 1900.

Om de geestelijke vermoeidheid na te gaan, welke door het onderwijs zelf intreedt. laat men de kinderen hun gewonen arbeid verrichten en voegt na elk lesuur korte proefnemingen in; zoo kan men na elk uur 5 minuten lang rekensommetjes laten maken, van buiten laten leeren, uitgelaten woorden laten invullen, letters laten tellen, enz., en uit de hoeveelheid van den in deze 5 minuten geleverden arbeid besluiten trekken omtrent den op dat oogenblik aanwezigen graad van vermoeidheid. Of ook men onderzoekt na elk lesuur de *lichamelijke* gevolgen van hersenvermoeidheid, zooals de vermindering van spierkracht of de wijziging in het onderscheidingsvermogen voor tastindrukken. We kunnen over al deze methoden niet nader in bijzonderheden treden; ze hebben tot nu toe voor de toepassing bij kinderen, en vooral bij klassen, zeer groote moeilijkheden opgeleverd.

Geheel andere wijzen van onderzoek zijn op groote schaal toegepast in Amerika en Engeland door middel van vragenlijsten over bepaalde onderwerpen, die door zooveel mogelijk ouders of onderwijzers beantwoord worden. Deze methode is het eerst voorgeslagen en in bijzonderheden uiteengezet door Dr. G. Stanley Hall, in zijn kleine geschriftje „The Study of Children" [1]. Sedert heeft hij zelf een aantal studiën uitgegeven, op deze wijze tot stand gekomen. Maar bij al hare voordeelen in de hand van een zeer bekwaam leider en nauwgezette medewerkers, heeft ze dit nadeel, dat ze zoo gemakkelijk na te maken is, een nadeel, dat vooral in het land der humbug sterk aan den dag gekomen is. Dank zij de groote gemakkelijkheid, waarmee een vragenlijst te drukken valt, is in Amerika het liefhebberen in Kinderstudie tot een bedenkelijke hoogte gestegen. Prof. Barnes zegt, dat tegenwoordig de helft van zulke onderzoekingen geen zin hebben en dat de helft van de andere geen goeden zin hebben [2] en hij haalt de meening aan van een anderen Amerikaan, professor James, dat er kans op is, dat het volgend geslacht die vragenlijsten tot de kwaadaardige ziekten zal gaan rekenen. Dit alles kan ons leeren, om niet dan na grondige studiën aan een vragenlijst-onderzoek te beginnen.

Als voorbeeld van Dr. Hall's wijze van arbeiden neem ik zijn onderzoek over Vrees [3]. In de vragenlijst waren een aantal vreesverwekkende oorzaken groepsgewijze aangegeven, die op de volgende neerkomen:

1. Kosmische verschijnselen, als donder, bliksem, storm, nacht, duisternis.
2. Vuur, brand, water, vrees voor verdrinken of voor vallen, holen, duisternis en eenzaamheid in een bosch.
3. Levende wezens; allerhande dieren, roovers en inbrekers, vreemden, gasten.
4. Vrees voor ziekten, den dood, verlies van vrienden.
5. Vrees voor bovennatuurlijke dingen, als geesten, spoken, heksen, straffen hiernamaals.

---

1) Somerville 1885.
2) *The Paidologist*, Vol. I. N⁰. 1, p. 15.
3) *Zeitschr. f. Päd. Psych. u. Path.* 2e Jg. 2 Heft. S. 113 e. v.

6. Plotselinge gebeurtenissen van allerlei aard. Verder ongegronde angsttoestanden.

Bij elk geval moest het intreden, de duur en de graad van den angsttoestand nauwkeurig aangegeven worden, de invloed op het doen en laten van het kind en de lichamelijke verschijnselen tijdens en na de vrees.

Deze vragenlijst werd aan een groot aantal personen toegezonden en in de ingekomen antwoorden werd bericht over 6500 gevallen van vrees waargenomen bij 1700 personen. En de vrucht van dezen reusachtigen arbeid? Eerstens een lijst over de veelvuldigheid van vrees bij elk der genoemde verschijnselen; dan een lijst waaruit blijkt, dat meisjes vaker bang zijn dan jongens en eindelijk een statistiek naar den leeftijd, waaruit blijkt, dat sommige vreesoorzaken het heele leven door blijven voortduren, dat de meeste echter, voornamelijk de ongegronde, met de jaren minder worden en zeer enkele, namelijk de werkelijk gegronde vrees als voor onweer, roovers, kruipende dieren, met de jaren schijnen toe te nemen.

Uit dit voorbeeld zal het ook duidelijk geworden zijn, dat tal van zielkundigen aan deze methode niet de minste waarde hechten. Ze werkt wel met een reusachtig aantal waarnemingen, doch of die waarnemingen onderling vergelijkbaar en ten opzichte van het te onderzoeken verschijnsel gelijkwaardig zijn, dat is feitelijk niet na te gaan.

Wanneer de beschreven waarnemingen aan een en hetzelfde kind geschied zijn, spreekt men van de biografische methode. Deze is het eerst door Preyer streng wetenschappelijk toegepast. Preyer heeft echter de waarnemingen aan zijn zoon met die van verschillende andere waarnemers aangevuld en aansluitende hieraan de hoofdvraagstukken der kinderkunde behandeld. Na hem is de biografische methode uitmuntend toegepast door Mej. Shinn bij de beschrijving van haar nichtje[1]), door Mevr. Hogan, eveneens een Amerikaansche, bij de beschrijving van haar zoon[2]). Men spreekt van een monografische behandeling, wanneer slechts één bepaald onderdeel doel van het onderzoek is geweest. Als uitmuntende voorbeelden daarvan noem ik het reeds genoemde werk van Ament over de ontwikkeling van Spreken en Denken bij het kind, de beide studies van Queyrat over de verbeelding[3]) en over het oordeel bij kinderen[4]) of weer in andere richting de opstellen van J. van der Wal te Wesepe over de ontwikkeling van het beeldende teekenen[5]) en vooral moet genoemd worden de

---

[1]) Miss M. W. Shinn, *Notes on the Development of a Child.* University of California Studies. Berkely, Cal. 1893/94.

[2]) Louise E. Hogan, *A Study of a Child.* Londen en New-York 1898.

[3]) Frédéric Queyrat, *L'Imagination et ses variétés chez l'enfant*, étude de psychologie expérimentale appliquée à l'éducation intellectuelle, 2e éd. Paris 1896.

[4]) Dezelfde, *La Logique chez l'enfant et sa culture*, étude de psychologie appliquée. Paris 1902.

[5]) In *School en Leven*, Jg. 1901, Nos. 36, 37 en 38; Jg. 1902, Nos. 49 e. v.

uitvoerige arbeid van Pérez over de ontwikkeling van den kinderlijken kunstzin [1]).

Van de toepassing der statistische methode hebben we reeds voorbeelden gezien bij de vragenlijsten en bij het experimenteele onderzoek. Nog een andere toepassing van de getallenwijze verwerking der waarnemingen wil ik aanvoeren, die tevens kan dienen als voorbeeld van opvoedkundig kinderonderzoek, namelijk de onderzoekingen naar den inhoud van den kinderlijken gedachtenkring op zekere leeftijden. Zoo heeft Dr. Berthold Hartmann, hoofd eener school te Annaberg (Erzgebergte) een onderzoek ingesteld naar den voorstellingskring bij de pas op school gekomen kinderen, te zamen 1312, van $5^3/_4$ tot $6^3/_4$ jaar oud en wel aan de hand van een 100-tal met zorg gekozen vragen. Dergelijke onderzoekingen waren ook vroeger reeds gedaan door Stoy te Jena (1864) en Bartholomäi in Berlijn (1870). Voor de inrichting van het onderzoek, de uitkomsten, de beteekenis er van voor het aanvankelijk onderricht, de vroegere toepassingen van deze methode en hare verdere wetenschappelijke voltooiing verwijs ik naar het lezenswaardige geschrift zelf [2]).

Wanneer men er zich niet toe bepaalt, waarnemingen te verzamelen, maar de ervaringen van verschillende waarnemers met elkander vergelijkt en zoo tracht een algemeen beeld van den ontwikkelingsgang te ontwerpen en de hierbij geldende wetten bloot te leggen, dan spreekt men van de vergelijkende methode. Behalve de genoemde werken van Sully en Compayré noem ik als voorbeelden van deze wijze van behandeling der kinderpsychologie de werken van Pérez [3]) en van Tracy [4]) waarvan het laatste om zijn betrekkelijke beknoptheid voor onderwijzers aanbeveling verdient.

De hoogste trap van wetenschappelijken arbeid wordt echter eerst bereikt, wanneer op de verzameling en de vergelijking der feiten volgt hun verklaring, waarbij een vergelijking met de verschijnselen bij volwassenen, onbeschaafde rassen en dieren een belangrijke rol kan spelen. Men spreekt dan van de genetische methode en de volledigste en stoutmoedigste, maar ook voorbarigste poging in deze richting is het boek van den Amerikaanschen zielkundige Baldwin [5]).

V. Inhoud. Om een denkbeeld te geven van de vraagstukken der

---

[1]) Bernard Pérez, *L'Art et la Poésie chez l'enfant.* Paris 1888. Helaas uitverkocht.

[2]) Berthold Hartmann, *Die Analyse des Kindlichen Gedankenkreises.* Annaberg 1888.

[3]) Bernard Pérez, *Les trois premières années de l'enfant.* Paris 1878 en het vervolg daarop: *L'Enfant de trois à sept ans.* Paris 1886.

[4]) Frederick Tracy, *The Psychology of Childhood.* Boston 1901. 5th Ed. Ook in 't Duitsch vertaald door Dr. J. Stimpfl.

[5]) James Mark Baldwin, *Mental Development in the Child and the Race* (*Methods and Processes*). New-York en Londen 1897. 3th. Ed. Ook vertaald in het Fransch door M. Nourry, Paris 1897 en in het Duitsch door Dr. Ortmann, Berlin 1898.

kinderkunde, meenen we niet beter te kunnen doen, dan een overzicht te geven van een der beste werken. We kiezen daarvoor het boek van Gabriel Compayré, *Evolution intellectuelle et morale de l'enfant*, dat wel is waar alleen de kinderzielkunde behandelt, en dan nog slechts tot aan den schoolleeftijd, doch dat zich door vorm en inhoud het best voor dit doel leent.

1. *Het pasgeboren kind.* De waarneming behoort terstond bij de geboorte te beginnen. Groote physiologische verschillen met het foetale leven. Kan er sprake zijn van een psychologie van den foetus? De psychische verschijnselen tijdens het leven in het moederlichaam bepalen zich tot eenige gevoelsgewaarwordingen en enkele bewegingen. Theorie van Malebranche over den samenhang van de hersenen der moeder met die van het kind. Beteekenis van de opvoeding vóór de geboorte. Meeningen van Ribot, Cabanis, Kussmaul en Pérez over foetale psychologie. Hiertegenover stelt Compayré, dat de psychologie van het kind eerst begint met de geboorte. Het eerste instinktieve en automatische leven. Verstand, zelfs in de meest beperkte mate, is afwezig, hetgeen o. a. hieruit blijkt, dat idiote kinderen zich in den eersten tijd geheel als normale kinderen gedragen (volgens een waarneming van Bourneville tot de 6e maand). Kenmerken van het instinktieve leven bij kleine kinderen. Verschillen met dat bij jonge dieren. Wanneer begint het bewustzijn? Aanvankelijk hebben de onaangename gevoelens de overhand op de aangename. Medeoorzaak hiervan ondoelmatige behandeling.

2. De bewegingen als eerste levensuitingen. Buitengewone beweglijkheid van het kind, onderbroken door lange slaappoozen. Samenhang tusschen de levendigheid en de regelmatigheid der kinderlijke bewegingen en den geestelijken aanleg. Bij geestelijk minderwaardige kinderen zijn de bewegingen òf zeer gering óf ongecoördineerd. Beteekenis van de studie der bewegingen voor het kinderpsychologisch onderzoek vóór de spraakontwikkeling. Indeeling der bewegingen: 1. willekeurige (die bij het jonge kind niet voorkomen) en 2. onwillekeurige; deze weer in *a.* reflexbewegingen (prikkel van buiten af) en *b.* spontane bewegingen (door innerlijken aandrang); de laatste weer in α automatische, niet gecoördineerde en β instinctieve, zeer gecoördineerde (bijv. zingen). Nadere beschouwing dezer verschillende bewegingsvormen. De aanvankelijke beperktheid der reflexbewegingen moet hoofdzakelijk verklaard worden uit de weinige prikkelbaarheid der gewaarwordingszenuwen. Niezen als type van reflexbeweging. Andere reflexbewegingen. Physiolologie der reflexen; bij het pasgeboren kind is slechts het ruggemerg bij de bewegingen werkzaam. Het zuigen als type van instinktbeweging; merkwaardige nauwkeurigheid dezer beweging. Het instinkt gaat aan elken uitwendigen prikkel vooraf. De ontwikkeling der bewegingen gaat aan de ontwikkeling der bewuste voorstelling vooraf. Verschillende meeningen over het schreien; het is deels spontaan, deels reflexbeweging; dikwijls vindt het kind het schreien prettig, aanvankelijk duidt het geen gemoedstoestand aan, minstens tot aan de vierde of vijfde maand. Ontwikkeling der grijpbewegingen, toegelicht door de waarnemingen van Preyer bij zijn kind.

3. Ontwikkeling van het zien. De pasgeborene is half blind. Natuurlijke lichtschuwheid (photophobie) en scheelzien. Eerst in de derde week begint het kind het licht aangenaam te vinden. Daarna komt het zien naar lichtgevende voorwerpen en dan pas naar helder verlichte en gekleurde voorwerpen. — Het gezichtsveld is aanvankelijk zeer klein, en wel eensdeels, doordat de oog- en hoofdbewegingen zeer onvolkomen zijn en anderdeels, doordat de gevoeligheid voor lichtindrukken zich eerst langzamerhand van het midden uit over het netvlies verbreidt. Ook de af-

stand, waarop het kind ziet, is zeer klein, doch neemt geleidelijk toe; elk kind wordt bijziend geboren. De ontwikkeling van het oogspiertoestel geschiedt zeer langzaam; aangeboren schijnt hier zoowat niets, alles oefening en aanpassing. Correspondentie tusschen de beide oogen bestaat in den beginne ook nog niet. Hoe een kind leert, een bewogen voorwerp met de oogen te volgen. Eenigszins snelle bewegingen volgden Preyer's en Darwin's kind pas in de 8ste maand. — Gedurende de eerste twee maanden ziet het kind de wereld slechts als een wazig lichtveld met enkele lichtere punten en plekken. Deze nemen geleidelijk in aantal toe; dan komt kleurgewaarwording daarbij, dan vormgewaarwording en eindelijk relief. Deze gang loopt evenwijdig met de ontwikkeling van het gezichtscentrum der hersenen. Op welken leeftijd de kleurgewaarwordingen optreden, is nog niet nauwkeurig bekend. Rood en geel schijnen het eerst waargenomen te worden. Onderzoekingen van Preyer en Binet. Theorie van Magnus, dat al de natuurvolken, ja zelfs nog de Israëlieten en Grieken, de wereld uitsluitend in rood en geel zouden gezien hebben. De aethertrillingen van rood en geel hebben de grootste golflengte. Young en Helmholtz hebben aangetoond, dat de zenuwelementen, welke door de verschillende kleuren aangedaan worden, niet gelijkmatig in het netvlies verspreid liggen; met de reeds meegedeelde langzame uitbreiding van de lichtgevoeligheid over het netvlies van het midden uit, kan dus ook een voortschrijdende vatbaarheid voor kleurindrukken samenhangen. — Van de kleurenwereld gaat het kind tot de vormenwereld over; het objectieve zien. Herkennen van personen en vormen. Schatten van grootten. Rol der aandacht (overgang van zien tot waarnemen) en van andere opkomende psychische toestanden als nieuwsgierigheid, genegenheid, enz. Onvolkomen zien van idioten en imbecielen. — Het zien in de ruimte aangeboren (nativistische-) of aangeleerd (empirische theorie)? De waarnemingen van Preyer en anderen en de ervaring van geopereerde blindgeborenen bewijzen, dat de ruimtewaarneming een vrucht van ervaring is. Hoe ze tot stand komt. De associatie tusschen de gezichts- en de tastgewaarwordingen heeft eerst laat plaats.

4. Ontwikkeling der overige zinnen. *Gehoor.* Aanvankelijke doofheid, haar oorzaken en duur. Overgangstoestanden en hun beschermende beteekenis. De gehoorsindrukken werken krachtiger op het kind in dan gezichtsindrukken (schrikbewegingen bij plotselinge geluiden), werken echter ook vaak kalmeerend (de stem der moeder, zingen). De eerste schoonheidsaandoeningen schijnen door het gehoor gewekt te worden. Eerste muzikaal gevoel. Alle niet te sterke geluiden geven het kind genoegen. Het herkennen der personen aan de stem schijnt vooraf te gaan aan de herkenning door het oog. Het localiseeren der geluiden naar richting en afstand. Overgang van gewaarworden tot waarnemen.

Proeven en ruiken. Smaakgewaarwordingen treden ongetwijfeld terstond bij het zuigen op. Het smaakzintuig is in zijn eenvoud van de geboorte af vrij volkomen. Smaakverschillen worden duidelijk waargenomen. Andere melk dan de gewone wordt geweigerd. Nieuwe smaakgewaarwordingen zijn steeds onaangenaam (tegenzin tegen nieuwe spijzen). Natuurlijke, instinctieve voorkeur voor zoet, tegenzin tegen bitter, zuur en zout. Blijvende tegenzin tegen sommige spijzen. Soms suggestief te overwinnen. Niet opdringen. Samenhang van smaak en reuk, ook in de hersenen. De reuk is bij kinderen slecht ontwikkeld (tegenstelling met dieren; toch is het zintuig zeer eenvoudig). Trouwens van weinig nut. Onaangename reuken worden eerder ervaren dan aangename. Een kind van twee dagen weigerde de moederborst, toen de tepel met petroleum bestreken was (Preyer). Uit zich zelf zoekt het kind niet naar aangename geuren.

Het gevoel. De eerste gewaarwordingen zijn gevoelsgewaarwordingen, reeds vóór de geboorte. Het zintuig is zeer eenvoudig en over het geheele

lichaam verbreid. Ook hier weer een aanvankelijke geringe vatbaarheid. In den aanvang zijn de gewaarwordingen niet van lust- of onlustgevoel begeleid. De laatste treden eerst na eenige weken, de eerste nog pas veel later duidelijk op. Het onaangename heeft trouwens veel meer en duidelijker uitingsmiddelen en met reden. Vooral het actieve voelen geeft genot. Het naar den mond brengen der dingen berust hierop. Druk- en aanrakings-, temperatuurs- en spiergewaarwordingen. Ontstaan der gewichts- en tegenstandsgewaarwordingen. Voorstelling van een buitenwereld. Hoe leert een kind zijn lichaam als zijn *eigen* lichaam kennen? Onderscheid tusschen ik en niet-ik. Pijn als wichtig hulpmiddel daarbij.

5. De eerste gemoedsaandoeningen. In het 2de jaar, na het tandenkrijgen, houden de aangename gevoelens de overhand. Onaangename gewaarwordingen door honger, slaap en gebrek aan beweging. De crisis van het tandenkrijgen. Het spenen. Overigens is het leven zelf een bron van lustgevoelens. — Meer ingewikkelde gemoedsaandoeningen, als zelfzucht, toorn en ijverzucht. Vrees. Deze is niet geheel vrucht van ervaring, ook ten deele aangeboren. Vrees voor het nieuwe, onbekende; voor donker. Soortgelijke waarnemingen bij dieren. Andere vormen van vrees. Haar beteekenis in de intellectueele ontwikkeling (vrucht van verstand en verbeelding). — Overgang van de zelfgevoelens tot de medegevoelens. Het kind heeft behoefte aan liefhebben. Deels spontaan, deels opgewekt. Karakter van het kinderlijk egoïsme. Medegevoel tegenover dieren. De neiging om anderer gevoelens in zich na te beelden. — Het uitdrukken der gemoedsaandoeningen. Het eerste lachen en zijn beteekenis. Het eerste weenen. Het kleuren. Velerlei andere vormen ter uitdrukking van den gemoedstoestand.

6. *Het geheugen.* Tot hoever reiken de herinneringen terug? Het ontbreken van herinneringen uit de eerste jaren, hoewel in dien tijd zelf het geheugen zich zeer duidelijk openbaart, verklaard uit de weinige herhaling, den geringen samenhang en de veelvuldige verscheidenheid der waarnemingen, het ontbreken van het bewuste „Ik" als noodzakelijk verbindingsmiddel, het onvermogen om de herinneringen te groepeeren in den tijd en de ruimte. Het passieve karakter van het kinderlijk geheugen. Op lateren leeftijd komen soms plotseling zeer oude jeugdherinneringen weer in 't bewustzijn. Beteekenis van het leeren spreken voor de verdere ontwikkeling van het geheugen. De groote sterkte van het kinderlijk geheugen, physiologische en psychologische oorzaken daarvan. „Vergeten is een voorwaarde voor geheugen" (Ribot). Het kind heeft echter nog te weinig geleerd om te kunnen vergeten. Levendigheid der kinderlijke herinneringen. Bij latere ziekelijke aantasting van het geheugen (amnesieën) blijven de jeugdherinneringen het langst stand houden. Andere eigenschappen van het kinderlijk geheugen: mechanisch, uiterlijk, verbaal. Geheugen bij zwakzinnigen. Bij dieren. Persoonlijke verscheidenheden.

7. *Verbeelding.* Waarneming, geheugen en verbeelding zijn drie op elkaar volgende trappen. Hun samenhang. Herhalende en scheppende verbeelding. Ook de eerste is niet geheel passief. Het is moeilijk, het eerste optreden van de verbeeldingswerkzaamheid bij het kind vast te stellen. Droomen. Verbeelding bij het opvatten van teekeningen. Verbeelding en spraak. Sprookjes. Hoe het kind vertellen leert. Scheppende verbeelding. Overeenkomst tusschen den kinderlijken geest en het mythologische tijdperk der natuurvolken. Het kind geeft leven en persoonlijkheid aan de levenlooze dingen. Voorbeelden. Toch vat het kind zijn verbeeldingen niet als werkelijkheid op. Zijn vaak slechts spel. Het dichterlijke treedt bij kinderen bij voorkeur op in den dramatischen vorm. De hulpmiddelen, welke het kind bij zijn scheppende verbeelding behoeft, zijn zeer gering, ja ontbreken vaak (spelen met denkbeeldige personen, denkbeeldig kippen voeren, enz.). Schoonheidszin in engeren zin is nog niet voorhanden.

Neiging om de dingen te vergrooten (overmaat van verbeelding) en oorzaken daarvan.

8. *Bewustzijn. Oplettendheid. Associatie.* Trapsgewijze ontwikkeling en verbetering van het bewustzijn, naar kracht en inhoud. Te onderscheiden tusschen bewusten toestand en zelfbewustzijn. Het bewustzijn omvat niet het geheele geestelijke leven. Toch laat het bewuste zich niet uit het onbewuste verklaren. — De oplettendheid is een sterker graad van bewustzijn. Verschil bij kinderen en bij volwassenen. Onwillekeurige, willekeurige oplettendheid. Oorzaken der eerste. Bestrijding van Ribot's meening, dat er steeds gemoedstoestanden aan ten grondslag liggen. Nieuwsgierigheid als bron der oplettendheid. Overgang tot willekeurige en reflecteerende oplettendheid. Belangstelling ondergrond en voorwaarde. Beteekenis bij het leeren loopen. Bij het spel.

9. *Nabootsing. Nieuwsgierigheid.* Dit zijn de beide neigingen, van welke de opvoeding zich het meest bedient. De eerste treedt pas in de 4de maand op. Onbewust en automatisch nadoen. Het geeuwen. Ook schreien en roepen is „aanstekelijk". Nabootsing en suggestie. Willekeurig nadoen. Vreugde daarbij. Een kind is beter op te voeden onder broers en zusjes, dan alleen. Navolging in zedelijken zin. De neiging tot nadoen is bij wilden zeer sterk (Darwin). Ziekelijk verhoogde neiging tot nadoen. — Nieuwsgierigheid bij dieren en kinderen. Wijze van uiten der nieuwsgierigheid. Tegenstelling met vrees voor het nieuwe. Ontwikkelingsphasen. Het onophoudelijk vragen van kinderen; oorzaken daarvan. Hun leergierigheid. Nieuwsgierigheid in verkeerden zin. Waarnemingen van Sikorski omtrent den samenhang tusschen psychischen en physische [illegible]ingen. Beteekenis der nieuwsgierigheid voor verstand en wil.

10. *Oordeelen en besluiten*[1]. Het treedt reeds op voor het spreken leeren; betrekkingen van oorzaak, middel en doel zijn bij [illegible] tal van handelingen reeds eenigermate bewust. Invloed van het spreken leeren op de logische ontwikkeling. Besluiten bij analogie. De conclusiën blijven concreet en individueel. Nog geen algemeene stellingen. Taak der opvoeding in dezen. Het „waarom?" van het kind. *Enfants terribles.* Onvolkomenheden van het kinderlijk verstand.

11. *Spreken leeren.* Verband met den ganschen lichamelijken en geestelijken staat, met de zenuwontwikkeling en die der spraakwerktuigen. Vergelijking tusschen spraakgebreken bij volwassenen en de onvolkomenheden der spraak bij kinderen. Aanvang gemiddeld met 1½ jaar, voltooid in den loop van het derde jaar. Opeenvolgende trappen. Een kind begint te spreken, zoodra het aan een articulatie een beteekenis verbindt. Moeilijkheden bij 't spreken leeren. Drie te onderscheiden gevallen: *a.* Het kind geeft een klank en de ouders geven er een beteekenis aan; *b.* het kind geeft een klank en hecht er zelf een beteekenis aan; *c.* de ouders geven den klank en het kind de beteekenis. Het kind brengt de beteekenis der woorden uit. Logica daarin. Ervaringen bij de blind-doofstomme Laura Bridgman. Ontwikkeling van den zinsbouw. Aanvankelijk wordt de volgorde der woorden uitsluitend bepaald door hun belangrijkheid. Schijnbare onregelmatigheden in den zinsbouw. Oorzaken der [illegible]. Spraakonregelmatigheden en spraakgebreken bij kinderen. Vergelijking met de taal der doofstommen.

12. *Willekeurige verrichtingen.* Verschillende graden in het willen. De bewegende gedachte. Het kiezen tusschen meerdere begeerten of neigingen. Overgang van instinctmatige tot gewilde bewegingen. De beteekenis van den wil bij het leeren spreken en bij de coördinatie der bewegingen. Wils-

1) Hierop maak ik ook opmerkzaam op de mooie monographie van Queyrat: La logique chez l'enfant. S.

zwakte. Hypnotisme. — Hoe het kind *loopen leert*. De rhytmus bij het voortbewegen is instinktief. Het late leeren loopen bij zwakzinnigen. — *Het spel*, zijn allereerste vormen, zijn beteekenis voor de ontwikkeling; het spel wortelt nu eens in nabootsing, dan weer in gemeenschapszin of behoefte aan liefde, dikwijls ook in zuiver verstandelijke behoeften. Drang tot maken en vernielen. Het spel de kinderlijke vorm van arbeid.

15. Ontwikkeling van *het zedelijk gevoel*; bepaalde gemoedstoestanden als uitgangspunten. Vrees voor de ouders. De wil der ouders de eerste regel voor zedelijk handelen. Van eigenlijke zedelijkheid op dezen trap dus nog geen sprake. Soms blijft de zedelijke ontwikkeling op dezen trap stilstaan. Het persoonlijk karakter van de eerste zedewet. Algemeene ideeën van goed en kwaad eerst na veel ervaring. Daden. Ontwikkeling van het geweten. Groote beteekenis der opvoeding.

14. De goede en slechte eigenschappen van het kind. Oorspronkelijke onschuld zoowel een overdrijving als het tegenovergestelde. Wreedheid jegens dieren en haar juiste beoordeeling. Liegen; niet overgeërfd; ontleding der oorzaken. Schijnbare leugens. Neiging tot list. Stelen en snoepen. Het kind heeft geen instinktief besef van eigendom. Invloed van het slechte voorbeeld. — Verschillende aangeboren goede en slechte neigingen.

15. Geestesstoringen bij kinderen.

16. Preyer's theorie over de ontwikkeling van het *ik-gevoel*. Rol van het eigen lichaam en van het spiegelbeeld daarbij. Een andere factor het spreken leeren. Daarna het ontstaan van het zelfbewustzijn. Door het geheugen worden de bewustzijnstoestanden door onophoudelijke herhaling verbonden tot eenheid. Zoo ontstaat het besef der persoonlijkheid. Medewerking der opvoeding daarbij.

Wetten der kinderlijke ontwikkeling. Physiologie van het kind. Metaphysika der kinderziel. — Invloed van het geslacht. Beteekenis der opvoeding. Het kind vergeleken met het dier en met den volwassene.

Wat verder tot den inhoud der Kinderkunde gerekend moet worden, is reeds meer of minder duidelijk in de vorige hoofdstukken aangeduid.

VI. Geschiedenis Als eerste wetenschappelijke kinderstudiearbeid worden gewoonlijk genoemd de waarnemingen van den Duitschen hoogleeraar in de wijsbegeerte Dietrich Tiedemann over zijn zoon, in 1787 onder den titel „Over de ontwikkeling der zielsvermogens bij Kinderen", verschenen in de Hessische bijdragen voor geleerdheid en kunst. Vroeger had Rousseau echter door zijn „Emile" (1762) en andere geschriften een geheel nieuwe opwekking gegeven aan de belangstelling voor kinderen en, zooals Dr. Spitzner uit Leipzig heeft aangetoond [1]), heeft Tiedemann onder den invloed van Rousseau gestaan. Deze arbeid van Tiedemann heeft echter geen invloed uitgeoefend, is geheel vergeten geraakt en is eerst bijna een eeuw later door Fransche kinderpsychologen ontdekt en opnieuw uitgegeven. Een nieuwe Duitsche uitgave is bezorgd door Ufer in 1897.

In de eerste helft der vorige eeuw kwamen alleen Jeugdherinneringen uit. Van het midden der vorige eeuw dagteekent eigenlijk het begin der wetenschappelijke kinderstudie, die haar eerste tijdvak afsluit met de verschijning van Preyers werk (1882). In dit tijdperk waren het

---

1) In zijn voordrachten over Kinderstudie in den Jena'schen vacantiecursus. Het geschiedkundige deel komt weldra afzonderlijk uit.

vooral artsen en onderwijzers, die op den voorgrond traden. Van de eersten moeten genoemd Löbisch, die in 1851 zijn „Entwicklungsgeschichte der Seele des Kindes" uitgaf en de reeds vroeger genoemde onderzoekers Kussmaul, Sigismund en Ploss. Van de onderwijzers behooren behalve de reeds aangehaalde schrijvers Bartholomäi en Stoy, tot dit tijdperk Tuiskon Ziller, die in zijn „Einleitung in die allgemeine Pädagogik" (1856) uitmuntende hoofdstukken kinderzielkunde heeft gegeven [1], en de latere schrijvers Karl Lange met „Der Vorstellungskreis unserer sechsjährigen Kleinen" (1879) en Ludwig Strümpell met zijn „Psychologische Pädagogik" (1880). Als bijlage was hierbij gevoegd een reeks aanteekeningen over de ontwikkeling van een meisje in de eerste twee jaren. Ook kwamen in dezen tijd uit Emil Egger, „Observations et réflexions sur le développement de l'intelligence et du language chez les enfants" (1877).

In dit tijdperk namen andere wetenschappelijke groepen nog zeer weinig aan het onderzoek deel. Taine gaf in zijn boek „De l'Intelligence" veel goeds en Charles Darwin gaf in 1877 een reeks aanteekeningen over zijn zoon uit, die hij in 1840 al opgeschreven had (A Biographical Sketch of an Infant, Mind 1877, blz. 285). Ook taalgeleerden begonnen aan de ontwikkeling van het spreken bij het kind aandacht te schenken. Noch van philosophische, noch van natuurwetenschappelijke zijde was alzoo tot omstreeks 1880 groote belangstelling getoond en de vakpsychologen zelf hadden zich heelemaal op den achtergrond gehouden.

Nog een ander kenmerk van dit eerste tijdperk is, dat de meeste onderzoekers, behalve de paedagogen, geen voeling met elkaar hielden en dat slechts brokstukken behandeld werden. Er was nog geen begrijpen van kinderstudie als een groot geheel, een wetenschap van het kind.

Toen verscheen het werk van Wilhelm Preyer. Deze, van huis uit physioloog, had uitvoerige studiën gemaakt van de levensverrichtingen van het menschelijk embryo en wilde nu, vooral op aansporen van Sigismund, deze uitbreiden door een onderzoek naar den voortgang der ontwikkeling na de geboorte. Daartoe deed hij aan zijn in 1877 geboren zoon eenige jaren lang dagelijksche methodische waarnemingen; in 1880 verscheen reeds zijn „Psychogenesis", een ontwerp voor een wetenschap der kinderziel en in 1882 zijn beroemd werk „Die Seele des Kindes", dat voor de kinderpsychologie een nieuw tijdperk ontsloot. (1895 4de druk, 1900 5de druk).

Preyers verdienste is, dat hij door een meesterlijke vereeniging van de door Tiedemann en Sigismund toegepaste bloote waarneming met het door Kussmaul e. a. ingevoerde experiment de biografische methode tot groote wetenschappelijke hoogte heeft gebracht en dit tevens op zulk een wijze, dat iedereen haar begreep en velen zich tot de toepassing er van aangetrokken voelden.

Daar Preyer echter van zijn vak physioloog was en geen psycho-

---

[1] Van dit boek is onlangs door des schrijvers zoon een nieuwe uitgave bezorgd, die ik bij onze onderwijzers aanbeveel. Langensalza 1901. Prijs 1.80 Mk.

loog, is zijn werk slechts volkomen wetenschappelijk in het physiologisch-psychologische gedeelte — we geven hier het oordeel van Ament weder[1]) — in de behandeling dus van de ontwikkeling der zinnen en der bewegingen; doch zijn onderzoekingen over de ontwikkeling van het verstand en het spreken waren onvoldoende. Volgens Ament was hij hier niet bij machte de juiste problemen te stellen, daar hij zich in de psychologische en logische grondbegrippen niet genoeg verdiept had. Hieruit is het waarschijnlijk ook te verklaren, dat zij, van wie toch eigenlijk de meeste belangstelling had kunnen verwacht worden, namelijk de vakpsychologen, zich nog steeds op een afstand hielden, ja dat zelfs een geleerde als de beroemde Oxforder hoogleeraar Max Müller smalend van „kinderkamerpsychologie" sprak[2]).

Merkwaardig is het, dat evenals Tiedemanns boek in Duitschland zelf onopgemerkt bleef, ook nu Preyers werk in het eigen land weinig uitwerkte. Geheel anders echter in het buitenland, met name in Noord-Amerika, Engeland en Frankrijk.

Het zou vrijwel ondoenlijk zijn, een overzicht te geven van de uitgebreide litteratuur, die zich in deze landen na en door Preyer ontwikkeld heeft[3]).

De op den voorgrond tredende personen en werken hebben we trouwens alle reeds in hoofdstuk IV leeren kennen.

Nu rest nog een woord te zeggen over de *Vereenigingen* voor kinderstudie. De eerste werd opgericht in 1893 in Amerika tijdens de Wereldtentoonstelling te Chicago, door Stanley Hall, „the National Association for the Study of Children", welke vereeniging sedert door heel Amerika bloeiende afdeelingen heeft gekregen. De bloei dier vereeniging wordt misschien het best geteekend door een feit als dit, dat op de jaarvergadering in 1899 te Los Angelos in Californie alle afdeelingen vertegenwoordigd waren met te zamen 800 afgevaardigden. De beste Amerikaansche tijdschriften voor kinderstudie zijn „the Child-Study Monthly" sedert 1896 en „the Pedagogical Seminary", dat reeds langer bestaat.

Het Amerikaansche voorbeeld werd het volgende jaar 1894 gevolgd in Engeland door de stichting van de „British Child Study Association", die volgens het laatste jaarverslag (1901) 8 afdeelingen en 860 leden telt. Ze geeft sedert 1899 een eigen tijdschrift uit, *The Paidologist*, dat 3 maal per jaar uitkomt, 2 sh. kost en zeer aan te bevelen is.

In Duitschland bestaat de „Algemeene Vereeniging voor Kinderstudie",

---

1) T. a. p., blz. 15.

2) „Er dreigt gevaar van de menageriepsychologie, maar nog veel meer van de kinderkamerpsychologie". „The Science of Thought", in Duitsche vertaling aangehaald bij Ament. — Ufer heeft deze uitdrukking ten onrechte aan Wundt toegeschreven in zijn artikel „Kinderpsychologie" in Rein's Woordenboek, blz. 113.

3) Voor uitvoerige litteratuuropgaven zij verwezen naar Ufer's opstel „Kinderpsychologie" in Rein's Woordenboek (Duitsche litteratuur), naar Ament en naar Chrisman's „Paidologie" (slechts tot 1895) en voor de geschiedenis tevens naar het uitmuntende opstel van Dr. J. Stimpfl over den stand der Kinderpsychologie in Europa en Amerika in het *Zeitschr. f. Päd. Psychologie*, 1e Jg. afl. 6.

na eenige jaren van voorloopigen arbeid in 1901 opgericht; ze zetelt te Jena en heeft tot orgaan het sedert 1896 bestaande *Die Kinderfehler, Zeitschr. f. Kinderforschung*, hoofdredactie Ufer en Trüper, (6 maal p. j. prijs 4 Mk.). Deze vereeniging telt ook verscheidene buitenlandsche leden. Verder bestaan er plaatselijke vereenigingen te Hamburg en Berlijn, terwijl ook de Psychologische Vereenigingen te Berlijn, Breslau en München veel belangstelling in kinderstudie toonen. De vier laatstgenoemde vereenigingen hebben tot orgaan het in 1899 door F. Kemsies opgerichte *Zeitschr. f. Päd. Psychologie, Pathologie und Hygiëne*, dat 6 maal p. j. uitkomt en 10 Mk. kost.

In Parijs is in 't laatst van 1900 gesticht de „Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant", die maandelijks vergadert en een *Bulletin* uitgeeft.

In Antwerpen heeft Dr. Schuyten een „Paedologisch Gezelschap" gesticht, dat ook verscheidene Noordnederlanders als leden heeft, elke 2 maanden vergadert, en als orgaan heeft gekozen het *Paedologisch Jaarboek*, dat sedert 1900 verschijnt; jaarlijksche bijdrage 4 franken.

Van de buitenlandsche periodieken verdient nog afzonderlijke vermelding de *Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogischen Psychologie und Physiologie*, onder redactie van H. Schiller, professor te Leipzig en Th. Ziehen, professor te Utrecht.

In ons land is de belangstelling voor kinderstudie ook snel groeiende. Onder de onderwijzers is ze misschien het meest bevorderd door het *Vaktijdschrift voor Onderwijzers*, dat van zijn oprichting af kinderkundige opstellen gegeven heeft en door zijn afdeeling „Uit de klasse" opvoedkundige kinderstudie in het dagelijksche schoolleven zocht te bevorderen. De belangstelling onder de ouders wordt bij ons op uitnemende wijze bevorderd door het veertiendaagsch blad *Het Kind*[1]). Ook *School en Leven* (Red. Jan Ligthart en R. Casimir), *Het Tijdschrift v. Onderwijs en Handenarbeid* (Red. Kl. de Vries) en Haanstra's *Maandblad* wijden veel aandacht aan kinderstudie.

De zuiver wetenschappelijke kinderstudie is ten onzent ook bezig zich een eigen weg af te bakenen. De hoogleeraren Winkler, Jelgersma, Ziehen, Straub, Zwaardemaker zijn hierbij de leidende personen.

Tot een vereeniging voor kinderstudie is het nog niet gekomen. Een oproep daartoe van Th. Postma te Helmond in het *Vaktijdschrift voor Onderwijzers* had een 80-tal aanmeldingen ten gevolge, doch nagenoeg uitsluitend van onderwijzers. Voor een veelzijdig-wetenschappelijke, degelijke leiding eener dusdanige vereeniging is deelname van meerdere betrokken kringen een noodzakelijke voorwaarde.

De Bilt. A. J. Schreuder.

Klassieke opleiding. In dit artikel zal beproefd worden een principiëele beschouwing te geven. Het zal dus niet handelen over de geschiedenis der klassieke opleiding, evenmin over secundaire kwesties

1) Redactie Dr. J. H. Gunning Wz. en J. H. F. Ritter. Prijs p. Jg. *f* 3.00.

van organisatie of methode, maar alleen enkele hoofdvragen beantwoorden welke vóór deze kwesties de aandacht eischen.

Wat is klassieke opleiding? — Hier zal het beteekenen: opleiding tot hoogere studie door middel o. a. van onderwijs in Latijn en Grieksch of in een van beide als belangrijk element. Met Latijn en Grieksch wordt in deze definitie bedoeld niet alleen de taal, maar ook de literatuur in het oorspronkelijk; „hoogere studie" wil zeggen: studie aan een Universiteit of aan een Technische Hoogeschool.

Waarvoor dient een klassieke opleiding? — Schreven en spraken de geleerden nog Latijn, dan zou, wat althans deze taal betreft, iedereen den noodigen samenhang zien. Nu dit echter zoo geheel anders is en herleving van het Latijn als internationale taal der wetenschap voorloopig slechts tot de mogelijkheden behoort, nu blijft er nog wel gemakkelijk waarneembaar verband tusschen klassieke opleiding en de studie van taal en letteren, die der theologie, en, zoolang als ieder student in de rechten zich een tijdlang moet bezighouden met het Romeinsche recht, ook de rechtsstudie; maar welke beteekenis onderwijs in Latijn of Grieksch, om niet te spreken van Latijn èn Grieksch, voor den aanstaanden medicus of beoefenaar van de wiskunde en de natuurwetenschap kan hebben, dat is minder duidelijk. Nu ja: de medicus of de bioloog die Latijn en Grieksch geleerd heeft, voelt zich tegenover de terminologie van zijn vak niet zoo vreemd als degene die Latijn noch Grieksch kent. Maar er bestaan immers boekjes die den onkundige in dezen terecht helpen. En al bestonden ze niet: een groot deel dier bijzondere termen is natuurlijk ontleend aan de bijzondere Grieksche en Latijnsche woordenschat, waarmee een klassieke opleiding naar de boven gegeven definitie den leerling niet of slechts toevallig in aanraking brengt. Moeten dus om de terminologie van hun vak onze aanstaande studenten Latijn en Grieksch leeren, dan dient het onderwijs hierin van dien aard te zijn, zoowel in hetgeen aangeboden als in hetgeen weggelaten wordt, dat de opleiding niet klassiek mag heeten: van een jarenlang voortgezet onderwijs in Latijn of Grieksch als hoofdvakken kan daarbij geen kwestie zijn.

Er is een andere band. Kennis van de geschiedenis eener wetenschap kan haar beoefenaar afhouden van omwegen en dwaalwegen: van kracht- en tijdverspilling; ze kan hem ook behoeden voor overschatting van den arbeid zijner tijdgenooten en voor onderschatting van het werk der vroegere geslachten: voor bekrompenheid en ondankbaarheid. En daar de oorkonden dier geschiedenis voor een zeer groot deel in de eene of de andere der klassieke talen zijn geschreven, is kennis dier talen onontbeerlijk voor alwie die oorkonden in het oorspronkelijk wil raadplegen. Doch hoevelen zijn het er die dit doen, gedaan hebben, zullen doen? Het antwoord kan niet twijfelachtig zijn. En al kan men nooit vooruit weten, of niet onder hen die opgeleid worden voor Universiteit of Technische Hoogeschool van zulke uitzonderingen zijn, die zich bij voorkeur met de geschiedenis hunner wetenschap zullen bezighouden zóó ernstig, dat ze de Latijnsche en Grieksche bronnen niet kunnen missen: het gaat nu eenmaal niet aan, een klassieke

opleiding voor een groote groep van studeerenden te motiveeren met het nut dat ze heeft voor zeer enkele individuen van die groep.

Maar, verjaagd in dezen vorm, keert het historische argument in een andere gedaante terug. Men beweert dan, dat de Romeinen en de Grieken tot onze geestelijke voorouders behooren; dat m. a. w. onze rechtspraak, taal, literatuur, kunst, philosophie, kortom: onze beschaving en onze gedachtenwereld in zich heeft vele belangrijke elementen uit de Romeinsche en de Grieksche oudheid, en dat, wie in die oudheid een vreemdeling is, het moderne leven niet goed kan begrijpen. Hierop valt het volgende te antwoorden. Ook de oude Israëlieten zijn geestelijke voorouders van ons, en wel in een zeer belangrijk opzicht. Toch zal waarschijnlijk wel niemand het Hebreeuwsch tot verplicht leervak voor onze aanstaande studenten wenschen te maken. — De geleerden vertellen ons veel van den invloed dien de beschaving in het Tweestroomenland heeft gehad op de Joodsche en ook op de Grieksche wereld. Maar de gedachte, het Babylonisch op onze scholen van voorbereidend hooger onderwijs te laten leeren, is belachelijk. — Om te komen tot een zelfstandig inzicht in den samenhang tusschen de antieke en de moderne wereld, dat berust op studie van de bronnen in het oorspronkelijk, is ongetwijfeld kennis van Latijn en Grieksch onmisbaar. Maar daarvoor is zóó verbazend veel anders even onmisbaar, b.v. veel uitgebreider kennis van het Grieksch dan nu eenmaal in onzen tijd door een klassieke opleiding kan en mag worden aangebracht, een zeer ruime geestelijke horizon, een gelukkig samentreffen van analytisch en synthetisch vermogen, veel tijd, veel rust; en al dit noodige wordt zóó zelden vereenigd aangetroffen, dat een klassieke opleiding geenszins voldoende is gemotiveerd met de onontbeerlijkheid der kennis van Latijn en Grieksch voor diepgaande bestudeering van de wording onzer beschaving. — De noodige historische zin en kennis aan te brengen bij onze aanstaande studenten, is de taak in de eerste plaats van het onderwijs in . . . de historie! Mocht dit onderwijs voor het behoorlijk vervullen van deze taak het lezen van bronnen door de leerlingen niet kunnen missen, wat belet dan niet-Latijnsche of -Grieksche bronnen te gebruiken? Zijn echter de Latijnsche en Grieksche onmisbaar, welnu: voorzoover niet al sedert jaar en dag vertalingen daarvan in de moedertaal of in een der drie voornaamste moderne talen, voldoende wat aantal en wat juistheid betreft, bestaan, zullen ze er ongetwijfeld komen, wanneer het blijkt dat goed onderwijs er werkelijk niet buiten kan. Die vertalingen zullen natuurlijk niet gelijk staan met het origineel, maar ze zullen dit groote voordeel hebben dat ze gemakkelijker zijn te begrijpen, zoodat de lectuur daarvan wellicht ietwat minder nauwkeurige, maar zeer zeker veel uitgebreider kennis zal kunnen aanbrengen dan het lezen van den grondtekst.

Er zijn er, die, als gevolg van onbekendheid met de letterkunde der Grieken, vermindering of verdwijning van idealisme duchten bij onze „geestelijke élite". — Aangenomen eens dat geschiedenis en dagelijksche ervaring niet in staat stelden te zien hoe ijdel deze vrees is, niet

bewezen dat het bestaan eener idealistische gezindheid afhankelijk is van gansch andere voorwaarden dan de kennis van eenige meesterstukken der Grieksche letterkunde: van welken geheimzinnigen aard is dan toch de heilzame werking dier voortreffelijke geschriften, dat men haar niet zou kunnen ondergaan, tenzij men den oorspronkelijken tekst leest? Heeft Aristoteles niet eeuwen lang invloed genoeg gehad — volgens sommigen zelfs veel te veel — ofschoon men hem al die eeuwen lang alleen uit de Latijnsche vertaling zijner werken kende? En de macht van den vertaalden Bijbel mag men overigens beoordeelen gelijk men wil, maar dat die zeer groot is geweest en nog altijd blijft, valt niet te ontkennen.

Maar, zoo wordt beweerd, de schoonheid der Romeinsche en vooral der Grieksche literatuur, in haar beste produkten, is zoo bijzonder, de aanschouwing dier schoonheid is zoo weldadig voor de vorming van den letterkundigen smaak, dat ze behoort bij de opvoeding van hen die eens zullen behooren tot de aristocratie op geestelijk gebied. — Men kan hier de vraag achterwege laten, of veel van het beste dier literatuur jongens- of mannenkost is; men kan willen toegeven, dat inderdaad een innig verkeer met de klassieke literatuur zoo weldadig werkt; men kan onnoodig, wellicht ook onmogelijk, vinden dat de proef op de som worde geleverd en dus aangetoond, dat de klassiek opgeleiden den besten letterkundigen smaak hebben; men kan zelfs zoover gaan, en dat is heel ver, van te ontkennen dat een intieme omgang met meesterwerken van een moderne literatuur, welke die ook zij, een even veredelenden invloed zal uitoefenen — zonder bereid te zijn Latijn en Grieksch of ook een van beide op te nemen onder de algemeen verplichte hoofdvakken van voorbereidend hooger onderwijs. Want eer men dit doet, moet overwogen zijn, eensdeels, welke beteekenis voor de opleiding tot hoogere studie in het algemeen aan de vorming van den letterkundigen smaak mag worden toegekend, anderdeels, of de tijd en de inspanning die deze vorming door middel van klassieke literatuur in het oorspronkelijk eischt, aan die beteekenis evenredig is. En nu valt het toch moeilijk tegen te spreken, dat, eenerzijds, bij de voorbereiding tot hoogere *studie* in het algemeen de intellectueele vorming de hoofdzaak moet zijn, anderzijds, vorming van den letterkundigen smaak door middel van klassieke literatuur in het oorspronkelijk een zoo belangrijk deel van de beschikbare tijd en inspanning eischt, dat de evenredigheid waarvan zoo even sprake was ontbreekt. Tenzij dan de leeraar een van die sluwe toovenaars mocht zijn, die zonder ernstig onderwijs in de grammatica hun leerlingen Latijn en Grieksch leeren lezen, d. w. z. hen in staat stellen zelfstandig uit te maken wat een Latijnsch of Grieksch auteur meedeelt. Maar wie gelooft er nu nog aan toovenarij! En wat is er niet noodig behalve de grammatica!

Maar de Grieksche bouw- en beeldhouwkunst is onovertroffen! — Het zij zoo; doch de conclusie dat daarom onze aanstaande studenten Grieksch moeten leeren, kan toch alleen in een zeer verward brein opkomen.

Het zal duidelijk zijn dat wij nog niet gevonden hebben wat wij zochten: een innerlijken band van voldoende sterkte tusschen klassieke opleiding en die hoogere studie, die niet wegens den aard der wetenschap welke haar voorwerp is, zulk een opleiding verlangt; wat, zooals we zeiden, wel het geval is met de studie van taal en letteren en van de theologie, alsook met de rechtsstudie, zoolang de ingang daartoe is door de Romeinsche poort. Toch kunnen we zulk een band opmerken, althans wanneer we den weg der theorie houden en daarbij uitgaan van een stelling die hier zonder nader onderzoek als juist zal worden beschouwd, dat namelijk in de opleiding onzer aanstaande studenten, ter verruiming, verdieping, en versterking van hun geest, een voorname factor behoort te zijn onderwijs in één belangrijke vreemde taal en letterkunde. Van deze stelling uitgaande komen we vanzelf te staan voor de keuze tusschen klassiek en modern; en dan zijn de volgende overwegingen geschikt om aan een klassieke taal en literatuur de voorkeur te doen geven boven een niet-klassieke. Hierbij worde in het oog gehouden, dat de vergelijking betreft niet de waarde voor wat men noemt het praktische leven, maar de beteekenis voor de vorming, en wel, in de eerste plaats voor de intellectueele vorming van den geest.

Een klassieke taal, zooals ze zich openbaart in een klassieke letterkunde, is geschikter dan een moderne (waarmee in dit verband bedoeld wordt Fransch, Duitsch, of Engelsch), om het combinatie- en verplaatsingsvermogen van den geest sterk te maken. Anders geformuleerd: Latijn of Grieksch is beter middel dan Fransch, Duitsch, of Engelsch om precies te leeren lezen, schrijven, denken, en om moeilijke taal te leeren verstaan. — Natuurlijk wordt hierbij alleen aan de leerstof gedacht en verondersteld, dat al het overige hetwelk op de resultaten van alle onderwijs invloed uitoefent, b.v. de onderwijzer, aan weerskanten gelijk is. — Deze meerderheid vloeit voort uit het verschil in bouw tusschen de talen: een slechts zeer algemeene toelichting, die toch passend geacht mag worden voor een artikel in een Paedagogisch Woordenboek, dat vrijwel uitsluitend door zulke lezers geraadpleegd zal worden, die geen Latijn of Grieksch verstaan. Wellicht echter geeft het volgende nog eenige geschikte opheldering. „Zóó goed" — aldus Dr. Ch. van Deventer in De Gids van 1894, IV, p. 283 — „zoo goed kent niemand Grieksch, of het is nog altijd een veel grooter inspanning om Grieksch te lezen dan Hollandsch; de onontbeerlijkheid van deze inspanning dwingt den lezer zijn aandacht met zeer veel kracht op de lectuur gericht te houden, en bij zulk een concentratie van aandacht wordt zij ook gevoelig voor tal van bijzonderheden, die bij een snellere lezing ontgaan. Tot deze spanning van aandacht echter dwingt men zich niet, wanneer men een werk voor zich heeft, geschreven in een taal, die men met gemak leest." Wat hier van het Grieksch gezegd wordt, geldt, zij het misschien in mindere mate, ook van het Latijn.

Met dit voordeel dat een klassieke taal en literatuur heeft boven een moderne, hangt nauw samen een ander, van belang voor de moreele vorming: de moeilijker leerstof biedt beter materiaal voor

oefening van het doorzettingsvermogen; worsteling met haar kan beter de geestkracht stalen.

Onafhankelijk echter van den aard der klassieke talen, maar nauwelijks minder onveranderlijk, is een derde omstandigheid die voor haar als vormmiddel pleit, t. w. dat ze dood zijn, inzooverre als ze door geen volk ter wereld meer gesproken of geschreven worden. Hierdoor toch is een klassieke opleiding veilig voor het volstrekt niet denkbeeldige gevaar waaraan een opleiding met onderwijs in een moderne taal tot hoofdvak voortdurend is blootgesteld, dat ze namelijk dienstbaar gemaakt wordt aan het streven naar een zeker kunnen en kennen dat wel voor het zoogenaamde praktische leven zeer nuttig is, naar een correcte uitspraak b.v. en een vlot gebruik van omgangs- en handelstaal, maar dat voor de ontwikkeling van den geest, waarom het bij de voorbereiding tot hoogere studie te doen is, onbeduidend of zelfs schadelijk geacht moet worden.

Indien zóó, en alleen zóó beschouwd de klassieke opleiding, in theorie althans, stevig genoeg schijnt vastgelegd aan hoogere studie, dan is meteen duidelijk gemaakt dat, afgezien wederom van bijzondere vakstudie, welke kennis van Latijn *en* Grieksch eischt, een klassieke opleiding met onderwijs in twee klassieke talen niet is te motiveeren, en dat er dus voor de algemeene propaedeusis alleen sprake kan zijn van Latijn *of* Grieksch. De vraag die nu beantwoord moet worden, luidt derhalve: Moet het karakteristieke vak der klassieke opleiding het Latijn zijn of het Grieksch?

Het Grieksch is de meerdere van het Latijn in rijkdom en oorspronkelijkheid, laat ons aannemen: ook in schoonheid. Is hiermee het pleit beslecht? Volstrekt niet. Want zij die opgeleid moeten worden, zijn jongelieden van ± 12—18 jaar, en nu is het lang niet zeker dat ook voor dezen die grootere oorspronkelijkheid en schoonheid een aanbeveling is. Stellig echter is de grootere rijkdom voor dien leeftijd weinig of niets meer dan schijn. Dit is een gevolg daarvan dat de verovering van het grootste deel juist van de beste schatten (o. a. tragedie, komedie, lyriek, en philosophie), indien men ze al geschikt acht voor onze opgroeiende jongens en meisjes van 16 à 18 jaar, zooveel tijd en inspanning kost ook aan de meest begaafden, dat er geen sprake kan zijn van meer dan, op zijn hoogst, enkele proefjes. Want het is nu eenmaal zoo: de keerzij van dien grooteren rijkdom van taal en literatuur is grootere moeilijkheid. Nu kan men wel zeggen, dat dus het Grieksch gekozen moet worden, wanneer althans steek houden de eerste twee argumenten die boven hebben gediend tot aanbeveling van een klassieke opleiding, vergeleken met een niet-klassieke; maar zoo sprekende verliest men verschillende zaken uit het oog.

Er moet gewoekerd worden met de beschikbare tijd en kracht, waarvan immers zulk een groot deel rechtmatig toekomt aan andere vakken of vakgroepen: aan wiskunde, natuurwetenschap, de moedertaal, een of meer moderne talen — om slechts de voornaamste te noemen. Nu staat de zaak zoo. Men heeft te kiezen tusschen twee vakken, Latijn en Grieksch, die in hoofdzaak hetzelfde karakter ver-

toonen: het karakter waarom juist tusschen deze twee gekozen moet worden. Maar het eene, het Grieksch, heeft bovendien iets bijzonders, namelijk grooteren rijkdom, die maakt, dat het resultaat waarom het te doen is, de ontwikkeling van den geest, misschien belangrijk beter kan worden wanneer men alleen Grieksch dan wanneer men alleen Latijn leert. Vast echter staat dat dit betwijfelbaar betere resultaat bereikt kan worden alleen ten koste van ongeoorloofd veel tijd en inspanning. A posteriori niet bewezen, maar a priori althans voor de hand liggend is, dat, wegens diezelfde bijzondere eigenschap, men in denzelfden tijd minder ver zal komen met onderwijs in Grieksch zonder Latijn dan met onderwijs in Latijn zonder Grieksch. De conclusie, waartoe deze eerste overweging leidt, kan geen andere zijn dan deze: niet Grieksch, maar Latijn.

In dezelfde richting worden we gedreven, als we bedenken, dat, in het leven buiten de studie om, de behoefte aan kennis van het Latijn zich meer laat gevoelen dan die aan kennis van het Grieksch. Zoo is de taal der Katholieke Kerk nog altijd het Latijn; een Latijnsch gezegde, citaat, opschrift, lied ontmoeten we nog vrij dikwijls, somtijds nog zelfs een Latijnsche toespraak; Grieksch ziet of hoort men zoo goed als nooit. In het algemeen geldt, dat we nog herhaaldelijk in aanraking komen met de gevolgen van de omstandigheid dat het Latijn zoo lang een algemeene schrijf- en zelfs spreektaal is gebleven; het langst in de geleerde wereld, waar de traditie ook nu nog voortleeft.

Zijn deze gevolgen nog altijd merkbaar buiten de grenzen der studie, daarbinnen worden ze natuurlijk veel eerder en sterker gevoeld. Historische studie, van welken aard ook, moet wel spoedig voeren tot Latijnsche bronnen. Maar ook met Latijnsche boeken, die nog niet verouderd zijn, voor de studie in engeren zin heeft niet alleen, gelijk te verwachten is, de literator, de theoloog, de jurist te maken, doch ook, naar deskundigen verzekeren, de anatoom en de mathematicus.

En ten slotte voegt zich bij deze argumenten *vóór* het Latijn nog de overweging dat er, evenals in vroegeren tijd het geval was, zoo ook in den onzen sedert tal van jaren vele scholen met Latijn zonder (verplicht) Grieksch bestaan, o. a. in Duitschland, waar ze „Realgymnasia" heeten, scholen daarentegen met Grieksch zonder Latijn nergens gevonden schijnen te worden, tenzij dan misschien in Griekenland. Natuurlijk zouden zulke, in strikten zin „Latijnsche", scholen niet *vóór*, maar tegen het Latijn pleiten, indien de daar verkregen resultaten de juistheid bewezen van de bewering, dat goed onderwijs in het Latijn — „goed", wel te verstaan, voor aanstaande studenten in het algemeen, niet voor studenten van de literarische faculteit in het bijzonder! — tegenwoordig onmogelijk is zonder onderwijs in het Grieksch. Maar nu men mag aannemen dat deze bewering, reeds van historisch standpunt onwaarschijnlijk, door de feiten wordt gelogenstraft, nu mag ook het bestaan van ervaring eenerzijds, vergeleken met het ontbreken daarvan anderzijds, aangevoerd worden ten gunste van het Latijn.

Hoogst waarschijnlijk minder tijd eischend; meer waard voor de

praktijk van het leven en van de studie in het algemeen, zonder dat dit grootere nut, zooals bij de moderne talen, gevaarlijk dreigt te worden voor de vorming van den geest — want hiervoor staat ons zoowel het karakter van de taal borg als de historie, die haar dood gemaakt heeft —; noodig, voorloopig althans nog, wegens de juridische propaedeusis door middel van het Romeinsche recht: ziedaar de eigenaardigheden, waarom het Latijn het karakteristieke vak der klassieke opleiding in het algemeen behoort te zijn, niet het Grieksch. Reeds uit het gebruik echter van de woorden „karakteristiek" en „in het algemeen" blijkt, dat hierbij gedacht is aan plaats voor het Grieksch naast het Latijn. Maar dit Grieksch moet alleen voor aanstaande literatoren en theologen verplicht zijn, wegens den aard hunner studie; voor andere leerlingen zij het facultatief.

Facultatief, ook voor de aanstaande juristen. De motiveering toch voor hen in het bijzonder van verplicht onderwijs in het Grieksch is volstrekt onvoldoende. Zeker: wie het Romeinsche recht zeer grondig wil bestudeeren, moet Grieksch kennen, en voor de philosophische vorming van den rechtsgeleerde zal het zonder twijfel zeer nuttig kunnen zijn, wanneer hij de Republiek van Plato, de Politica en de Ethica van Aristoteles leest. Ook begrijpen wij dat zonder kennis van het Grieksch het Byzantijnsche recht niet is te verstaan, en gelooven we dat hetzelfde geldt voor de wetboeken van Turkije, Moldavië en Walachije. Maar aangezien er kwestie is van klassieke opleiding in het algemeen, niet van voorbereiding tot de eene of andere zeer speciale rechtsstudie, waarmee zich slechts een heel kleine minderheid bemoeit; aangezien het beter is, van de genoemde geschriften van Plato en Aristoteles een vertaling geheel dan in het oorspronkelijk weinig of niets te lezen — en wie betwijfelt, of onze juristen in den regel het laatste doen en zullen doen! — aangezien, eindelijk, de philosophische vorming ook van den rechtsgeleerde wel niet afhankelijk zal zijn van de lectuur van deze Grieksche boeken: zoo kunnen ook deze bijzondere motieven een verplichte studie van het Grieksch voor de aanstaande juristen niet rechtvaardigen.

Op nog een belangrijke vraag dient hier een antwoord gegeven te worden, namelijk op deze: Wat leert de ondervinding omtrent de bewering, dat, als al het overige gelijk is, een klassieke opleiding de meerdere is van een niet-klassieke met betrekking tot de vorming van den geest? Het besef dat deze vraag nog onder de oogen moest worden gezien, is de reden geweest waarom boven, toen beproefd werd die meerderheid aan te toonen, herhaaldelijk is gezegd dat het betoog alleen in theorie gold.

Het spreekt vanzelf, dat allereerst vastgesteld moet worden, van welke menschen de ervaring in dezen als gezaghebbend beschouwd mag worden. Evenzeer spreekt het vanzelf, dat die gezaghebbende ervaring alleen door zulke personen verkregen kan zijn, die in de gelegenheid zijn geweest resultaten van klassieke opleiding met resultaten van niet-klassieke opleiding te vergelijken. En wederom natuurlijk is het,

dat onder deze personen de eerste plaats innemen de hoogleeraren, Nederlandsche of buitenlandsche, van de medische faculteit en de professoren in de wiskunde, de natuurwetenschappen en de andere vakken welke aan een Technische Hoogeschool worden onderwezen. Laten we dus, zoo er gelegenheid is, naar dezen in de eerste plaats luisteren. En inderdaad ontbreekt die gelegenheid niet.

„In 1871 ontvingen Georgiewski en Steinmann van het Russisch gouvernement de opdracht, om te onderzoeken welke de meest geschikte opleiding was . . . . voor de hoogere *technische* studies. De beide afgevaardigden bereisden Duitschland, Oostenrijk, Hongarije, Italië, Zwitserland, Frankrijk, België en Amerika. Zij ondervroegen bijna uitsluitend directeuren of hoogleeraren van Polytechnische en Industrieele scholen, wis-, natuur- en scheikundigen, mechanici en architecten van grooten naam. Zou men niet geneigd zijn, van die zijde den raad te verwachten: „de beste voorbereiding voor technische studies is beoefening van de vakken, die daarmede onmiddellijk verband houden?" Le vrai quelquefois n'est pas vraisemblable: meer dan 50 autoriteiten op wis- en natuurkundig, op technisch en industrieel gebied verklaarden in de meest krasse bewoordingen, dat verre boven vroegtijdige beoefening der natuur- en wiskundige vakken te verkiezen was . . . . goed geleide studie der klassieke talen." — Wanneer men deze mededeeling van Dr. van Oppenraay heeft gelezen — ze staat op pp. 245/6 der Handelingen van het Eerste Nederl. Philologen-Congres — gevoelt men neiging de zaak voor uitgemaakt te houden: zoo duidelijk en beslist is de taal die hier wordt gesproken. Maar ongeveer dertig jaar na de reis van die twee Russen, in 1900, riep de koning van Pruisen een aantal mannen bij elkaar om te beraadslagen over maatregelen tot reorganisatie van het voorbereidend hooger onderwijs in zijn koninkrijk, en onder die mannen waren ook verscheiden hoogleeraren aan Technische Hoogescholen. Van dezen nu heeft niemand geoordeeld zoo als hun collega's vroeger. Niemand heeft de klassieke opleiding, hetzij met Latijn en Grieksch, hetzij met Latijn alleen, geprezen boven de niet-klassieke. Integendeel, die het gunstigst dachten over de Graeco-Latinisten, betoogden, dat dezen niet achterstonden bij de Latinisten en bij de leerlingen van die scholen welke ongeveer met onze H. B. S. overeenkomen. Eenigszins belangrijken invloed van het voorafgaande onderwijs op de hoogere studie constateerde slechts één hunner, maar... ten nadeele van de Graeco-Latinisten, terwijl tusschen de Latinisten en de niet-classici ook hij geen onderscheid maakte. — Ten voordeele daarentegen van de Graeco-Latinisten, althans in een belangrijk opzicht, luidde de verklaring van een ander lid dierzelfde Conferentie, den hoogleeraar in de wiskunde aan de Universiteit te Göttingen, Klein. Het merkwaardige echter hierbij is, dat, terwijl deze hoogleeraar de Graeco-Latinisten beter geschoold vond dan de Latinisten en de niet-classici zoowel voor het doordringen in de fijnheden en moeilijkheden van een wiskunstig bewijs als voor het correct formuleeren van gedachten, zijn collega van de Technische Hoogeschool opgemerkt had, dat, juist andersom, de Latinisten en de niet-classici het gewoonlijk winnen van

de Graeco-Latinisten in klaarheid en preciesheid. (Terloops zij hier het oordeel van den Leidschen Prof. van Geer vermeld, die, vijf jaar geleden, in een Vergadering van het Genootschap van Leeraren aan Ned. Gymnasia, ten aanzien van het Gymnasium en de H.B.S. verklaarde, dat hij „tusschen beide soorten van opleiding geen keuze zou willen noch kunnen doen").

Wat de medici betreft, liet ook bij deze gelegenheid, evenals vroeger meermalen, Virchow zich in denzelfden geest uit als bijna al die hoogleeraren aan een Technische Hoogeschool: van een meer of minder duidelijk sprekende ondervinding ten gunste van een klassieke opleiding was ook bij hem geen kwestie, wel van voortreffelijke leerlingen uit den vreemde, die aan de Universiteit waren gekomen met een van de Duitsche sterk afwijkende voorbereiding. Overigens echter kan men in Duitschland nog niet bij ervaring in dezen spreken, aangezien daar tot nu toe voor de Latinisten en de niet-classici de medische studie niet toegankelijk en de toestand er dus geheel anders is geweest dan in Nederland, waar al sedert lang H.B.S. en Gymnasium op dit gebied met elkander concurreeren. We vragen dus, hoe het oordeel van de Nederlandsche hoogleeraren der geneeskundige faculteit luidt.

In een rectorale rede van Prof. Rosenstein over „Gymnasia en Hoogere Burgerscholen als inrichtingen tot voorbereiding voor het Academisch onderwijs" lezen we (op pp. 14/5): „Wie, die ook maar een weinig van nabij bekend is met de Grieksche en Latijnsche taal zal ontkennen, dat zij . . . . . boven alle anderen geschikt zijn, den jeugdigen geest intellectueel en zedelijk te ontwikkelen"; en op p. 30: „Innig wensch ik daarom, dat allen, die zich aan de studie, onverschillig van welk vak, wijden, ook in 't vervolg den zegen der classieke opvoeding mogen blijven genieten." Aldus in 1871 Prof. Rosenstein, die overigens toen volstrekt niet den staf brak over de H.B.S. als voorbereidingsschool voor de medische studie. — In de volgende kwart-eeuw dreigt de „classieke opvoeding" en haar „zegen" voor de aanstaande medici verloren te gaan, althans grootendeels. Ze wordt een zeer ernstige patiente: men denkt over amputatie van niet minder dan het halve lichaam. Één warm vriend heeft ze nog, Prof Nolen. Door de ervaring als hoogleeraar bevestigd in zijn, ook reeds vroeger uitgesproken overtuiging, dat „de klassieke opleiding voor den medicus de meest gewenschte is", neemt hij de pen op tot haar verdediging. „Niet gewoon", zoo schrijft hij in 1898, „mijne patienten aan den dood af te staan zonder strijd, kon ik ook de studie van het Grieksch de eeuwige ruste niet laten ingaan zonder nog een laatste poging gewaagd te hebben om haar te behouden." (De Klassieke Opleiding in gevaar, pp. 27 en 14). — Een jaar of vier verloopen, en Prof. Winkler verklaart in een voordracht over „Universiteit en Vakschool" onze gymnasia voor „geheel ongeschikt gemaakt tot voorbereidende scholen", immers ze „kweeken een zonderling versteend geslacht van menschen, die in de moderne samenleving, blind als zij zijn voor natuuraanschouwing en nieuwere geschiedenis, niet meer thuis zijn" (t. a. p. pag. 41). Weliswaar geeft de redenaar noch zijdelings noch rechtstreeks te kennen,

dat ook zijn oordeel, evenals dat van Prof. Nolen, geheel of gedeeltelijk is gebaseerd op ervaring als academisch docent opgedaan. Maar het gaat eenvoudig niet aan, het zou beleedigend zijn, te veronderstellen van een wetenschappelijk man in het algemeen en a fortiori van een hoogleeraar, dat hij zulk een krasse veroordeeling van onze tegenwoordige klassieke opleiding zou hebben uitgesproken — en op zijn beurt blind zou zijn geweest voor dien eisch van methode, dien juist de moderne natuurwetenschap zoo onverbiddelijk stelt: den eisch van exacte waarneming der feiten. En als waarnemingsveld lag dan het terrein zijner werkzaamheid als hoogleeraar te zeer open, om niet nauwkeurig te worden onderzocht. Nu is veroordeeling van het bestaande gymnasium nog niet hetzelfde als verwerping van de idee der klassieke opleiding, noch bewijst ze ingenomenheid met onze H.B.S.. Inderdaad keurt Prof. Winkler ook onze H.B.S. af, terwijl hij onderwijs in het Latijn, ja, ook onderwijs in het Grieksch wel degelijk noodig vindt voor alle aanstaande studenten, het eerste om hen te leeren lezen, het tweede om hun „eenigen kijk" te geven „op dat groote monument van menschelijke beschaving der Grieksche oudheid" (t. a. p. pagg. 37/8). Maar deze vruchten verwacht hij van een onderwijs in Latijn en Grieksch gedurende de twee laatste van de vijf jaren der voorbereiding; en aangezien zulk een klassieke opleiding tot nog toe niet bestaat, is het duidelijk dat de ervaring als hoogleeraar aan deze verwachting en aan de sympathie van Prof. Winkler voor de idee der klassieke opleiding vreemd is.

Uit onze beschouwing van hetgeen de ondervinding heeft geleerd aan mannen die tot vergelijken in de gelegenheid zijn geweest als weinig anderen — en aan menigeen bovendien, zal wellicht de lezer hier invoegen — volgt, dat wij de a priori gevonden meerderheid van een klassieke opleiding boven een niet-klassieke als algemeene propaedeusis voor hoogere studie niet ook empirisch bewezen of minstens waarschijnlijk gemaakt mogen achten. Dit is de zwakke plek in de felbestookte positie der klassieke opleiding. Want waarin zij de mindere is van een niet-klassieke, ziet iedereen, en als zij tegenover deze onbetwistbare minderheid aan den eenen kant niet een duidelijk waarneembare meerderheid van overwegend belang aan den anderen kant kan stellen, zal ze op den duur niet zijn te behouden. Dit voert ons tot de slotvraag: Is het waarschijnlijk, dat de positie der klassieke opleiding, altijd als algemeene propaedeusis voor hoogere studie, sterker zal worden, innerlijk en natuurlijk sterker, wel te verstaan, niet uiterlijk en kunstmatig, zooals b.v. door een wet?

Afgezien van de, tot nog toe slechts niet onmogelijke, herleving van het Latijn als internationale taal der wetenschap, zal zulk een versterking alleen dan zijn te verwachten, wanneer de beweerde meerderheid der klassieke opleiding ten opzichte van de vorming van den geest voortaan duidelijker aan den dag komt. Dit beteekent niets anders dan dat het weerstandsvermogen der klassieke opleiding afhankelijk is van haar resultaten. Zal het mogelijk zijn deze te ver-

beteren? Velerlei zal hiertoe mee kunnen werken; maar het zal vooral aankomen op deze drie: de leertijd, de leeraren, en de leerlingen.

Zal er meer tijd gegeven worden aan het onderwijs in Latijn en Grieksch of in een van beide? Zal er niet veeleer geluisterd worden naar die schijnvrienden der klassieke opleiding, die het onderwijs in Latijn en Grieksch geenszins willen missen, o neen! die, integendeel, de Grieksche oudheid iets zeer verhevens vinden, een „groot monument van menschelijke beschaving" of iets dergelijks, waarop onze geestelijke aristoi toch „eenigen kijk" moeten hebben; die zonder onderwijs in het Latijn niet bereikbaar achten, dat voorzegde aristoi leeren lezen — maar die tevens in hun onkunde verlangen dat die „kijk" verkregen, dat leesvermogen verworven worde in de gauwigheid, niet beseffend dat zij aldus, om de klassieke opleiding staande te houden, haar de beenen willen breken? Zal het onderwijs, aangeboden op lateren leeftijd dan tegenwoordig geschiedt, betere vruchten dragen? Zullen de leeraren, die niet in staat zijn geweest te verhoeden, dat in 30 jaar het oordeel in een zelfden levenskring zich zoo aanmerkelijk ten nadeele van de klassieke opleiding heeft gewijzigd als we boven hebben gezien, een ommekeer ten voordeele van die opleiding teweeg kunnen brengen? Zullen zij kunnen maken dat de wetenschappelijke habitus van den geest bij hun leerlingen zich in het vervolg wèl duidelijker toont dan bij de niet-klassiek gevormden? Want op dit resultaat komt het hier aan, niet op uitgebreider en grondiger kennis van Latijn of Grieksch, al hangen deze twee resultaten wel degelijk samen. Zal, eindelijk, het vorm-materiaal, zullen de leerlingen beter worden?

Op al deze vragen zij tot slot slechts dit geantwoord, dat het beste middel om door de toekomst niet te worden teleurgesteld, is: niets van haar te verwachten.

DR. ALB^S. POUTSMA.

Voor dit artikel heeft de schrijver veel geput uit een opstel van zijn hand in den Vierden en den Vijfden Jaargang van het Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding, getiteld: *Uit Duitschland.* Het belangrijkste van de daar geciteerde geschriften over klassieke opleiding is Prof. PAULSEN's *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten*, Leipzig 1896.

Klassikaal Onderwijs. Het kenmerk van klassikaal onderwijs is, dat een zeker aantal leerlingen gelijktijdig hetzelfde onderwijs ontvangen. De tegenstelling er van is hoofdelijk onderwijs, waarbij dus slechts één leerling betrokken is. Toch zou men verkeerd oordeelen, indien men alle onderwijs, waarbij meer dan één leerling tegenwoordig is, klassikaal zou willen noemen. Immers, de leerlingen eener klasse kunnen ieder voor zich zelf bezig zijn, terwijl de onderwijzer hen één voor één bij zich roept, om hun de les te overhooren, of op andere wijze hunne vorderingen na te gaan. Vóór de algemeene invoering van het volksschoolwezen, dat is dus: vóór de 19e eeuw werd alle onderwijs op die manier verstrekt. Het was zuiver hoofdelijk,

daar elke leerling, al zat hij met vele anderen te zamen, afzonderlijk onderwezen werd. Het is dus niet genoeg, dat er eene *klasse* is, om klassikaal onderwijs te geven, 't is evenzeer noodig, dat de leerlingen der klasse dezelfde leerstof te gelijkertijd zich trachten eigen te maken. Wij willen het hier gezegde ons wat nauwkeuriger voor oogen stellen, door ons in gedachten te verplaatsen in eene klasse waar klassikaal onderwijs naar den eisch gegeven wordt. De klasse vertoont echter niet altoos hetzelfde aspect en dus zullen we de verschillende gevallen moeten nagaan, die zich bij klassikaal onderwijs kunnen voordoen.

In de eerste plaats stellen we ons dan voor, dat de onderwijzer gebruik maakt van den mededeelenden leervorm. (Zie *Leervorm*). Hij vertelt, hij leest voor, hij legt uit, in één woord: hij spreekt of wijst aan en de leerlingen letten op. Dit is, zou men kunnen zeggen, de zuiverste vorm van klassikaal onderwijs: aan allen wordt dezelfde leerstof gelijktijdig aangeboden. Als men nu ook nog zeggen kon, dat allen die leerstof ook gelijktijdig op dezelfde wijze, in dezelfde hoeveelheid en met dezelfde kracht, opnamen, dan zou het ideaal van klassikaal onderwijs volkomen verwezenlijkt zijn. We weten echter uit ervaring, wat louter nadenken ons trouwens ook wel had kunnen leeren, dat zoodanig resultaat nooit bereikt wordt. Immers, de leermeester is wel voor allen dezelfde en de stof, die hij voordraagt, vertoont ook geen verschillen, maar de kinderen, tot wie dat onderwijs gebracht wordt, hebben de meest uiteenloopende begaafdheden en ontvangen *ieder op zijne wijze*, de voor allen gelijke leerstof. Al dadelijk is er groot verschil van aandacht. Terwijl hier een leerling vol belangstelling het onderwijs tot het einde toe volgt, zit ginds een ander, die door de minste kleinigheid ieder oogenblik wordt afgeleid, terwijl nog een derde wel de oogen onafgebroken op den onderwijzer gevestigd houdt, maar terzelfder tijd aan heel andere dingen denkt, of langzamerhand in een toestand van half-bewustzijn overgaat, waarin alle geestelijk opnemen al ras onmogelijk wordt. Dat verschil in opmerkzaamheid heeft voor een deel ook zijn grond in de meer of mindere snelheid van apperceptie der leerlingen. Terwijl de een aan een enkel woord of eene korte aanwijzing genoeg heeft, behoeft de ander voortdurende herhaling, eer hij de nieuwe leerstof heeft opgenomen. Daar nu het klassikaal onderwijs zijn doel zou missen, indien alleen de best begaafden er van profiteerden, kan het wel niet anders, of men moet langer bij de leerstof verwijlen, dan voor sommigen noodig is. Nu is het oplettend luisteren naar hetgeen men kort geleden goed geleerd heeft, een onmogelijke eisch; de onderwijzer mag en moet daar rekening mee houden en de lichte afdwaling van enkele vlugge leerlingen niet al te hoog opnemen. Het spreekt van zelf, dat de uiterlijke orde moet bewaard blijven en het niemand mag worden toegestaan, den dienst op te zeggen, omdat hij het geleerde „al lang" begrepen heeft. Voor het welslagen van de les mag voorts er op gewezen worden, dat zij niet te lang mag voortgezet worden. Eene latere herhaling van de les kan dan dienen, om hen te hulp te komen, die het behandelde de eerste maal niet voldoende hebben opgenomen.

Tot nu toe spraken wij alleen over den mededeelenden leervorm, waar, zooals wij deden opmerken, het klassikaal onderwijs het best tot zijn recht komt. De heuristische leervorm stelt andere eischen. Ook daar kan de klasse in haar geheel in betrokken worden. De leerlingen zijn daar meer actief en de onderwijzer treedt op als leider van hun gedachtengang. De onderwijzer vraagt en de leerlingen antwoorden. In het artikel *Leergang* onderzoeken wij, aan welke eischen de heuristiek heeft te voldoen; hier behandelen wij alleen de vraag, hoe bij dien leervorm het klassikaal onderwijs kan blijven gehandhaafd. De vraag wordt tot de klasse in haar geheel gericht; alleen bij wijze van uitzondering kan het voorkomen, dat een bepaalde leerling wordt aangesproken; dit zal dan noodig zijn, als het uit een gegeven antwoord blijkt, dat eenig onderdeel, dat voor den verderen gang der les van hoog gewicht is, door den een of ander niet recht is begrepen. De vraag wordt dus tot allen gericht, maar hiermede is nog niet uitgemaakt, wie antwoord moet geven. De onderwijzer, die zijne klasse kent, zal hierin op verschillende wijzen te werk gaan. Nu eens zal hij het antwoord willen hebben van een leerling, van wien een goed antwoord mag verwacht worden, dan weer zal hij zijne vraag aan een twijfelaar voorleggen. Steeds zal het echter zijn streven zijn, verkeerde antwoorden te voorkomen. Van elk gesproken woord toch gaat eenige invloed uit en nooit is met zekerheid na te gaan, of eene fout, die gemaakt wordt, niet hier of daar blijft hangen en hare averechtsche werking nog lang doet gevoelen. In het algemeen is het aan te raden, de eerste antwoorden door de beste leerlingen te doen geven, om zoo de meest principiëele en dus verderfelijkste afdwalingen te voorkomen.

Minder dan bij den mededeelenden leervorm zal men hier behoeven te klagen over het vervluchtigen der aandacht, want al blijft het onderwijs, naar den uiterlijken vorm genomen, klassikaal, in werkelijkheid is het dat geenszins, wijl toch niet alle vragen door alle leerlingen, zelfs niet in gedachten, worden beantwoord. De onderwijzer moet steeds het een en ander in petto houden, waarmee hij de vluggere leerling kan boeien, even goed als enkele gemakkelijke vragen, die hij voor de zwakkeren bestemt. Zoo kan de klasse den heilzamen indruk ontvangen, dat allen hetzelfde onderwijs krijgen en evenveel leeren, terwijl in werkelijkheid de bestaande verschillen onder de leerlingen blijven voortbestaan. Daartegen is geen kruid gewassen; er mag noch kan dan ook meer gevorderd worden, dan dat allen vooruitgaan, zij het in ongelijk — mits niet al te ongelijk — tempo.

Nog anders vertoont zich het klassikaal onderwijs bij de oefening in vaardigheden, als mechanisch lezen, schrijven, teekenen en handwerken. Hier is, zelfs voor het uiterlijk, de klassikale eenheid moeilijk te handhaven. Iedereen moet daar zijne beurt hebben. Nu kunnen bij de drie laatstgenoemde leervakken allen tegelijk werken, maar dan is er weer verschil in de mate van hulp, voorlichting en terechtwijzing, die de leerlingen behoeven. Op allerlei wijzen heeft men getracht, daaraan te gemoet te komen. Sommige verdedigers van

het klassikaal onderwijs, die iedere inbreuk op dit stelsel uit den booze achten, stellen voor, afzonderlijke oefeningen in voorraad te houden voor wie het eerst klaar zijn, opdat telkens en telkens weer de geheele klasse aan dezelfde moeilijkheid kan beginnen. Ons komt het echter voor, dat op die wijze niet veel meer dan de schijn gered wordt, terwijl het groote voordeel van zulke beginselvastheid ons zeer twijfelachtig dunkt. In de lagere klassen zouden wij er nog eenigszins vrede mee kunnen hebben, wijl de leerlingen hier voor hoogere klassen voorbereid worden en de eenheid geen al te groot gevaar mag loopen. Voor de hoogere klassen echter zouden wij den raad durven geven, niet al te streng aan de klasse-eenheid vast te houden en allen te zamen hoofdelijk onderwijs te geven, of alhans eenige groepen van min- en meergevorderden te onderscheiden. Dan wordt er zeer veel van den ijver en de inspanning van den onderwijzer gevergd, maar als de klasse niet te groot is, kan er toch wel wat op gevonden worden. Het belang der leerlingen mag hier alleen den doorslag geven en dit wordt, naar het ons voorkomt, het best gediend, als bij het teekenonderwijs bijv. ieder zijn eigen gang gaat en alleen zeer algemeen ondervonden moeilijkheden klassikaal behandeld worden. — Bij het leesonderwijs doet zich echter de moeilijkheid voor, dat slechts één leerling tegelijk eene beurt kan krijgen en al de anderen het meerendeel van den tijd moeten stilzitten en luisteren. Nu is de moeilijkheid van het mechanisch lezen niet zoo groot, dat er langdurige voortzetting van de oefening noodig is en bovendien loopen hier de onderscheidene begaafdheden der leerlingen minder uiteen, dan bij de overige vaardigheden. Men heeft wel eens voorgesteld, de klasse eenig schriftelijk werk te geven, terwijl dan enkele leerlingen, die het meest behoefte er aan hebben, eene leesbeurt krijgen; wij zijn echter van meening, dat, mocht die maatregel al eene enkele maal voor de allerslechtste lezers kunnen worden toegepast, dit toch uitzondering moet blijven, al was het maar alleen daarom, wijl de waarde van het onderhand gemaakte schriftelijk werk door de leerlingen moeilijk hoog kan worden aangeslagen. Ook hier lijkt het ons het beste, dat de onderwijzer zijne klasse uiterlijk bijeenhoudt en ondertusschen iederen leerling zijn eisch geeft. De moeilijke leesstukken worden dan aan de beste lezers gegeven, terwijl de eenvoudige leesstof in grootere hoeveelheid aan de minder begaafden ter oefening wordt geboden.

Er is ten slotte nog één vorm van onderwijs, waarbij we een oogenblik moeten stilstaan, namelijk bij het repeteerend en examineerend verwerken der leerstof. Hier houdt de klasse bijna geheel op, eene eenheid te zijn. Als aardrijkskundige en geschiedkundige lessen overhoord worden, als er proefwerk voor rekenen of taal wordt gemaakt, dan moet iedere leerling afzonderlijk genomen worden. Zulke lessen behoeven slechts zelden voor te komen, maar men kan ze toch nooit geheel missen. Ook bij het onderwijs in vreemde talen doet zich de noodwendigheid van dezen anti-klassikalen leervorm sterk gevoelen. Het is ten slotte toch om den enkelen leerling, niet om de klasse te doen.

Klassikaal onderwijs is eene noodzakelijkheid. Toch mag het niet alleen op dien grond verdedigd worden. Er zijn werkelijke voordeelen aan verbonden, die het hoofdelijk onderwijs mist. Het is, ook voor de zedelijke vorming, van het hoogste belang, dat kinderen met elkander leeren omgaan en van elkander leeren. Te veel wedijver kan hoogst schadelijk werken, maar men zal dat motief tot inspanning bij kinderen, evenmin als bij volwassenen, ooit geheel kunnen ontberen. Aan verreweg de meeste kinderen zou hoofdelijk onderwijs bovendien veel te zwaar vallen. De voortdurende en nooit afgebroken oplettendheid van den onderwijzer steeds op zich persoonlijk te zien gericht, zou een moeilijk te dragen last blijken. Men zou, 't is waar, met minder onderwijs dan kunnen volstaan, maar de vrijvallende tijd zou toch moeten gevuld worden en waar men die vulling niet aan het eigen initiatief van het kind zou kunnen overlaten — en dat is vaak het geval — zou het allicht onder te veel zorg en te veel oplettendheid kunnen gedrukt worden. Inderdaad is klassikaal onderwijs voor den gemiddelden leerling veel minder inspannend en dus veel minder vermoeiend dan hoofdelijk onderwijs zijn zou. Allicht kan men uitzonderingen op dien regel aanwijzen, maar dat zijn dan de uitzonderingen, die den regel bevestigen.

Intusschen blijft er bij alle klassikaal onderwijs eene moeilijkheid, die men niet over het hoofd mag zien. Hoe zeer zich de onderwijzer ook beijvere, om de leerlingen zijner klasse in geestelijken zin bijeen te houden, talrijk zijn de omstandigheden, die hem daarin hinderen en tegenwerken. In de eerste plaats reeds de ongelijke vatbaarheid der kinderen, maar ook hun korter of langer verzuim, wegens geldige of ongeldige redenen; de meerdere of mindere medewerking van het huisgezin; deze alle zijn schromelijke hindernissen in den geregelden gang van het klassikaal onderwijs. Hoe de achterblijvers te behandelen? Is de achterstand gering, dan kan eenige persoonlijke hulp na schooltijd soms baten, maar het is duidelijk, dat aan die hulp grenzen gesteld moeten worden. Eene enkele maal kunnen sommige lessen, die niet rechtstreeks tot kennisvermeerdering bijdragen, voor zoodanige leerlingen worden vervangen door andere, waarin achterblijven grooten last veroorzaakt. Waar voor vakken, als teekenen en gymnastiek, vakonderwijzers werkzaam zijn, kan deze handelwijze het gemakkelijkst worden toegepast. Veroorlooft de welstand der ouders hunnen kinderen privaat-onderwijs te doen geven, dan kan ook in bescheiden mate dat hulpmiddel worden aangewend. In ieder voorkomend geval zal moeten worden uitgemaakt, wat de beste oplossing der moeilijkheid is. Veel hangt hier van den paedagogischen tact der onderwijzers en van den ijver en de leergierigheid van den leerling af. Het ideaal van elken onderwijzer zal wel zijn, zoo weinig mogelijk leerlingen te laten „zitten", hoewel ook bij deze beslissing het belang van den leerling meer gewicht in de schaal moet leggen dan de overigens verklaarbare eerzucht van den onderwijzer. Vaak is het, zoowel in lichamelijk als in geestelijk opzicht voor een kind gewenscht, dat het dezelfde klasse voor de tweede maal doormaakt en, is de onderwijzer na zorgvuldige

overweging van al de hem ten dienste staande gegevens tot de overtuiging gekomen, dat zulk een geval zich voordoet, dan behoort hij ook den moed te bezitten, tegen gewoonlijk tegenstribbelende ouders voor die overtuiging uit te komen. Zoo kan het gebeuren, dat hij een aanzoek, om goed betaalde privaat-lessen te geven, afslaat, omdat hij ze in het welbegrepen belang van het kind schadelijk acht.

Goed klassikaal onderwijs is slechts mogelijk, indien de leerlingen werkelijk eene klasse vormen, d. w. z. zekere eenheid vertoonen, zoowel wat de mate van positieve kennis aangaat, als wat de vatbaarheid betreft, om verder te gaan. In welke verhouding dat tweederlei oordeel in rekening moet worden gebracht, kan in het algemeen moeilijk worden aangegeven. De eerste maatstaf is het gemakkelijkst aan te leggen, maar de tweede lijkt ons betrouwbaarder. Een leerling van goeden aanleg en goeden wil kan eenig te kort in positief weten wel langzamerhand inhalen, maar als aanleg en wil beide of ook maar een van beide ontbreken, dan baten de „vorderingen", die op een bepaald oogenblik bereikt zijn, maar weinig. Het plaatsen van een leerling in eene klasse, waar hij niet of moeilijk mee kan, komt niet alleen tot schade van dien leerling uit, maar kan de geheele klasse tegenhouden. Het is dan ook van hoog belang, bij de samenstelling van eene klasse met de uiterste nauwgezetheid te werk te gaan. Belangrijke afwijkingen van het gemiddelde type mogen niet worden geduld. Ondertusschen kan men met te meer toegevendheid te werk gaan, naarmate de klasse kleiner is. Ook de duur van den cursus oefent hier invloed. Gemeenlijk is ten onzent die duur op één jaar bepaald, maar meermalen is de vraag opgeworpen, of het niet beter zou zijn, hem op een half jaar te stellen. Dat kan alleen worden doorgevoerd op 12-klassige, — dus op groote — scholen en daartegen zijn weer andere bezwaren. Buitendien leert de ervaring, dat sommige kinderen, die gedurende de eerste helft van den jaarcursus nog als onvoldoende moeten gesignaleerd worden, in het laatste halfjaar „ophalen". Al deze overwegingen leiden ons tot de slotsom, dat kleine scholen met jaarcursussen toch nog te verkiezen zijn, eene uitspraak nochtans, waarin geene ontkenning ligt opgesloten van de voordeelen, welke aan het tegenovergestelde stelsel verbonden zijn.

Er is een tijd geweest, waarin men een streng doorgevoerd klassikaal onderwijs als een hoog beginsel opvatte, als eene overwinning der moderne paedagogiek, als eene grondstelling, waaraan niet getornd mocht worden. Die tijd is voorbij. De rechten van het individu zijn meer op den voorgrond getreden en men heeft leeren inzien, dat klassikaal onderwijs wel een noodzakelijke vorm van alle schoolonderwijs is, maar dat de verheffing van dien vorm tot een onwrikbaar beginsel eene der vele overijlingen is geweest, waaraan de negentiendeeeuwsche didactiek zich heeft schuldig gemaakt. Ook het goede en nuttige heeft zijne grenzen, die niet straffeloos uitgewischt kunnen worden.

L.

Leergang. „Laat alle dingen met orde geschieden”. Mag deze vermaning voor „alle” dingen gelden, dan toch wel zeer in ’t bijzonder voor het geven van onderwijs. De leerstof moet worden „geordend”, om volledig en gemakkelijk door den leerling te worden opgenomen. Voor vlugge verstanden moge dit voorschrift al niet dezelfde geldigheid hebben als voor trage en zwakke geesten, bij klassikaal onderwijs, dat in onzen tijd steeds meer de eenige vorm van onderwijs wordt, moet deze regel met de uiterste gestrengheid worden gehandhaafd. Is de schoolleeftijd eenmaal voorbij, dan breekt voor iedereen het tijdvak aan, waarin lot en leven hem nog veel te leeren geven en waarbij geene bepaalde orde in acht genomen wordt. De krantenlezer leest iederen dag van alles dooreen, maar hij is dan ook op een leeftijd gekomen, waarop hij zelf kiezen kan, wat hem meer of minder dienstig is. Voor kinderen echter, die met velen tegelijk gemeenschappelijk onderwijs ontvangen, en dat in kundigheden, die voor ieder noodzakelijk zijn, is het noodig, de stof zóó te verdeelen en te rangschikken, dat de opneming zonder buitenmatige inspanning kan geschieden. De orde nu, waarin de verschillende deelen van een zelfde leervak worden aangeboden, noemt men den *leergang* voor dat vak. Ook spreekt men wel van een leergang voor een bepaald onderdeel van eenig leervak, dat dan op zich zelf weer als een geheel wordt beschouwd. Zoo kan men, behalve van een leergang voor het rekenonderwijs, nog spreken van een leergang voor de optelling van geheele getallen, voor de vermenigvuldiging van breuken, voor het oplossen van een bepaald soort vraagstukken, enz. enz. De bedoeling is echter altoos dezelfde, nl. de verdeeling en rangschikking der leerstof.

Nu zou men zeer gevoeglijk bij de bespreking van ieder afzonderlijk leervak over den meest gepasten leergang van dat vak kunnen handelen, wat wij dan ook reeds gedaan hebben en zullen voortgaan te doen. Er is echter in al die leergangen wel zooveel overeenkomstigs, dat men ook in het algemeen over de eischen van een goeden leergang spreken kan. Toch moet worden opgemerkt, dat deze bespreking niet zooveel waarde heeft, als men er vroeger blijkbaar aan toekende. In oudere en ook nog wel jongere Duitsche paedagogische werken vindt men een groot aantal met allerlei vreemde benamingen voorziene onderscheidingen opgesomd, die echter voor de practijk — en eigenlijk ook voor de theorie — van luttele beteekenis zijn. Nu kan men wel eene soort van theoretische onderwijsleer ontwerpen, waarbij aan alle denkbare combinatiën nieuwe namen worden gegeven, maar dan is men eigenlijk bezig aan het beunhazen op het gebied der logica, eene studie, die als diepste ondergrond der didactiek misschien wel hare waarde heeft, maar die zich toch gemakkelijk zóó ver van de practijk van ons onderwijs verwijdert, dat zij voor den lageren onderwijzer van geen belang meer is. Wij zullen ons dan ook in dit artikel tot enkele opmerkingen bepalen.

Bij het ontwerpen van een leergang dient men te letten zoowel op de eischen der leerstof als op de geestelijke ontwikkeling van den leerling. Elk leervak heeft zijne eigenaardige moeilijkheden; het is bijv. geheel iets anders, of het onderwijs voornamelijk bestaat in het meedeelen van feiten: — geschiedenis, aardrijkskunde, natuurkennis — dan wel in het leeren vinden van min of meer verholen betrekkingen: — grammatica, wiskunde — dan wel eindelijk, of het bestaat in het aanbrengen van bepaalde vaardigheden: — schrijven, teekenen. Dat verschil is niet alleen, zooals wij later zullen zien, van invloed op den leervorm, maar ook op den leergang. Onze nieuwere methodiek, waarvan de beginselen wel is waar reeds vóór eeuwen, o. a. door Comenius, verkondigd zijn, maar die metterdaad toch eerst in de negentiende eeuw haar algemeenen intocht in de scholen heeft gehouden, onderscheidt zich echter van de voorheen gangbare vooral hierin, dat zij niet bij voorkeur hare aandacht schenkt aan de eischen der leerstof, maar meer let op de geestelijke vatbaarheid van het kind. De wetenschappelijke leergang heeft plaats gemaakt voor een paedagogischen. Wie bijv. een leerboek der grammatica schrijft, waarin de verschillende taalverschijnselen volgens logische orde worden gerangschikt, heeft daarmede geenszins den leergang van dat vak voor de lagere school aangewezen. Het zal daarnaast nog noodig blijken te onderzoeken, welke onderwerpen uit het geheel kunnen worden losgemaakt en voor eene eenvoudige, aanschouwelijke behandeling geschikt blijken. Bovendien moet worden gevraagd, welke moeilijkheden met het oog op den dienst, dien dat leervak op de lagere school bewijst, vóór andere, minder noodzakelijke, zullen moeten besproken worden. Bij het ontwerpen van een leergang voor de lagere school zal dus op de meerdere of mindere moeilijkheid der stof en op hare practische toepasselijkheid moeten gelet worden. Hetzelfde kan van het rekenonderwijs opgemerkt worden. Toch mag ook de logische samenhang niet uit het oog worden verloren, waarvoor wel eens niet ten onrechte gevreesd is, waar men de leerstof al te zeer verbrokkelde.

Bij de leervakken, die voornamelijk ten doel hebben, feitenkennis aan te brengen, moet de keus en de rangschikking zooveel mogelijk beheerscht worden door de vraag, welke onderwerpen in staat zullen zijn, de belangstelling der kinderen te wekken en gaande te houden. Daar mag als algemeene regel gesteld worden, dat met het nabijzijnde moet worden begonnen en dat het verder afgelegene daarop volgen moet. Wel kan men zich door deze overweging niet uitsluitend laten leiden, daar ook hier de logische samenhang der feiten niet kan verbroken worden, maar bij de zeer geringe hoeveelheid van feiten, die uit deze vakken den kinderen worden bijgebracht, kan het niet moeilijk vallen, aan beide eischen te gelijkertijd te voldoen.

Het onderwijs, dat het aanbrengen van verschillende vaardigheden beoogt, levert de minste moeite bij het ontwerpen van een leerplan op. Hier toch staat niets den eisch in den weg, de voorhanden moeilijkheden zooveel mogelijk te splitsen en één voor één te overwinnen.

Verschillende algemeene grondbeginselen, die bij het in-elkander-

zetten van een leerplan den weg kunnen aangeven, hebben wij in het voorgaande reeds leeren kennen. Wij herhalen ze hier nog eens en vullen ze dan tevens aan. Men ga van het bekende tot het onbekende, van het concrete naar het abstracte. Alle onderwijs ga van de aanschouwing uit; men splitse de moeilijkheden en behandele niet meer dan ééne moeilijkheid te gelijk.

Ter wille van de volledigheid geven we nu nog de kunsttermen op, welke bij de onderscheiding der verschillende leergangen gebruikelijk zijn. Naar het punt van uitgang onderscheidt men den *synthetischen* van den *analytischen* leergang. De eerste bouwt het geheel uit de onderdeelen op; de laatste beschouwt eerst het geheel en daarna de samenstellende deelen. Wie zich zijne eigen practijk voor den geest roept, zal moeten erkennen, dat men meestal aanvangt met de aanschouwing van zeker geheel, wat vooral te verdedigen is uit de overweging, dat de beteekenis der deelen slechts uit het geheel kan worden gekend en wat daarenboven geheel in overeenstemming is met de reeds genoemde grondstelling, die voorschrijft, dat met het bekende, het concrete, het aanschouwelijke moet worden aangevangen. Zoo vestigt men, als men de wet van Archimedes wil leeren kennen, de aandacht op het drijven van ijzeren schepen tegenover het zinken van een stuk ijzer en op meer dergelijke algemeen bekende feiten. Bij de behandeling van eenig leesstuk wordt eerst het geheel beschouwd en van de onderdeelen slechts zooveel verklaard, als voor het recht verstaan van het geheel noodig is. Daarna volgt eene meer afzonderlijke beschouwing der onderdeelen. Zoo ook wordt bij de behandeling van eenig geographisch geheel eerst dat geheel als zoodanig beschouwd en eerst later de aandacht gevestigd op de samenstellende deelen. Alleen bij het aanleeren der rekenkundige bewerkingen kan men van een zuiver synthetischen leergang spreken, daar hier steeds de grootere hoeveelheden uit de kleinere worden opgebouwd en de meer samengestelde bewerkingen uit de enkelvoudige worden afgeleid.

Waar het onderwijs gericht is op het opsporen van den logischen samenhang van begrippen, om daaruit regels en wetten af te leiden, een streven, dat bij het natuurkundig en het wiskundig onderwijs het meest voorkomt, daar spreekt men van een *inductieven* en een *deductieven* leergang. Bij den eersten wordt eene algemeene waarheid uit een aantal bijzondere gevallen afgeleid. Dit zal het meest bij de kennis der levenlooze natuur het geval zijn. Ook kan dezelfde weg bij het leeren begrijpen der verschillende verbuigingsvormen in de grammatica worden ingeslagen. Een aantal bijzondere gevallen worden aandachtig beschouwd en uit de daarbij voorkomende overeenkomsten en verschillen wordt de algemeene regel afgeleid. Bij den deductieven gang wordt eerst de algemeene waarheid bewezen en deze daarna op verschillende gevallen toegepast. Dit is de gang van het wiskundig onderricht, terwijl ook bij het oplossen van natuurkundige vraagstukken deze weg gevolgd wordt.

Bij het gebruik der aan de logica ontleende termen inductie en

deductie vergete men echter niet, dat het gebruik vooral van den eersten term ter aanduiding van een bepaalden leergang niet van zekere gekunsteldheid en gedwongenheid is vrij te spreken. Het is waar, dat de natuurkundige wetten langzamerhand door inductie gevonden zijn; dat deze kennis zoo goed als braak lag tot op den tijd, dat men den deductieven weg voor dien der inductie verlaten had (zie ons artikel over *Baco*), maar het is bij het onderwijs, dat noodzakelijkerwijze een vrij snel tempo hebben moet, niet mogelijk, zooveel waarnemingen te laten doen en daarover zoo lang te laten nadenken, tot de leerlingen de algemeene wet gevonden hebben. Wat der menschheid eeuwen lang zoekens heeft gekost, kan de leerling niet in enkele uren vinden. De natuurkundige wetten zouden dan ook stellig door de leerlingen niet worden gevonden, indien de onderwijzer niet herhaaldelijk de helpende hand bood. Men behoeft niet meer te verlangen, dan dat de leerlingen door de proefnemingen overtuigd worden van de algemeene geldigheid der wet, zoodat wel beschouwd de leerlingen even sterk deduceerend als induceerend te werk gaan. Dat deze zelfde opmerking in nog sterkere mate geldt van het zoogenaamd „vinden" der grammaticale regels zal voor den practischen onderwijzer geen betoog behoeven.

Over den *concentrischen* leergang is het noodige gezegd in het artikel *Herhalen*. De termen *genetische*, *abstraheerende* en *concresceerende* leergang, die men in oudere werken aantreft, kunnen wij als volmaakt overbodige bastaardwoorden met stilzwijgen voorbijgaan. Wel moet hier met een enkel woord in herinnering gebracht worden de afwijkende beschouwing over het onderwerp *leergang*, welke door de Herbart-Zillersche beweging ook ten onzent algemeene bekendheid heeft verkregen. Wij komen daarop nader onder het woord *Leertrappen* terug. Daar zal dan ook gelegenheid wezen, de rechtmatigheid te onderzoeken van den eisch, dat het *doel* van elke les den leerlingen vooraf moet worden medegedeeld.

Met eene enkele algemeene opmerking wenschen wij dit artikel te besluiten. Onderscheidingen, als we in dit opstel hebben leeren kennen, trekken veel minder de aandacht, dan zij vroeger deden. Dat is een gelukkig teeken van de meerdere waarheid, die wij in onze paedagogische besprekingen allengs gebracht hebben. Nog wordt wel, zelfs in leerboeken, die kweekelingen in handen krijgen, bijzondere aandacht gewijd aan al deze voor het grootste gedeelte nuttelooze onderscheidingen, wel wordt het blijkbaar nog van veel belang geacht, dat de candidaat-onderwijzer weet te zeggen, dat bij het aanvankelijk leesonderwijs een analytisch-synthetische leergang wordt gevolgd, met welk gewichtig woord dan niets anders wordt bedoeld, dan dat de spraakklanken gevonden worden door de ontleding van een of ander bekend woord en dat daarna die klanken worden gebruikt, om nieuwe woorden samen te stellen, maar deze boeken staan onder den druk der examen-eischen, zoodat men de schrijvers voor hunne *Wichtigthuerei* niet geheel aansprakelijk mag stellen. Over het algemeen mag toch met dankbaarheid geconstateerd worden, dat onze paedagogische litteratuur van dezen ballast bevrijd raakt. Dit mag mee een gevolg

zijn van het steeds helderder wordend inzicht, dat de persoon des onderwijzers, zijn ernst, zijne toewijding, maar ook zijn gezond verstand, van veel meer beteekenis is voor het welslagen van het onderwijs, dan welke volmaakte methodiek ook. Toch brengt het begrip leergang ons nog eene andere waarheid te binnen, die mede van het hoogste gewicht is. Elk onderwijs heeft dringende behoefte aan eene wel overwogen keus van leerstof, leervorm en leergang. Enkele interessante lessen te kunnen geven is nog een hoogst onvoldoend kenmerk van een goed onderwijzer; richting en gang te brengen in zijn onderwijs en zich zelf zoowel als zijne leerlingen aan die richting en dien gang te gewennen, is vóór alles noodzakelijk. Elke les moet een bepaald doel hebben en dat doel moet den onderwijzer helder en duidelijk omlijnd voor oogen staan. Dat er herhaalde oefening en ernstige voorbereiding noodig is, om het zoover te brengen zal het allereerst erkend worden door hem, die reeds eenigermate op dien weg gevorderd is.

Leerplan. Wie een ernstig werk van eenigen omvang ondernemen wil, maakt vooraf een *plan* van dat werk, d. w. z. hij vraagt zich af, met welk doel dat werk ondernomen wordt; hij tracht zich dat werk en alle moeilijkheden, die zich daarbij kunnen voordoen, helder voor oogen te stellen; hij overlegt, hoe hij die moeilijkheden zal te boven komen; in één woord: hij volvoert dat werk in zijne gedachten, alvorens hij tot de werkelijke uitvoering overgaat. Nu spreekt het van zelf, dat de voorstelling nooit geheel met de werkelijkheid zal overeenkomen en zoo kan het niet uitblijven, of de practijk zal wijzigingen in de vooraf vastgestelde theorie noodzakelijk maken. Toch mag uit die ondervinding niet de gevolgtrekking worden afgeleid, dat de theorie wel achterwege had kunnen blijven; men zal er integendeel uit moeten leeren, voor eene volgende maal eene meer volledige en meer doordachte theorie op te stellen. De practijk toch laat zelden den noodigen tijd en de onmisbare rust over, om zich te beraden.

Den schlechten Mensch musz man verachten
Der nie bedacht, was er vollbringt.

Zonder twijfel is de practijk de leermeesteresse der theorie, maar het omgekeerde is evenzeer waar; de theorie moet aan de practijk leiding geven. Wie dat metterdaad ontkent, vervalt tot sleur en routine, waarbij zich dan het vermakelijk verschijnsel voegt, dat zulk een practicus gewoonlijk laag neerziet op de theorie, in de valsche meening, dat, ook zonder voorafgaand nadenken, oefening voldoende is, om den meester te maken.

Al wat wij daar in het algemeen hebben opgemerkt, is ten volle van toepassing op het werk van den onderwijzer. Zeker, het is mogelijk, eene klasse, zelfs eene geheele school te besturen, zonder een volledig plan van dat werk in zijn hoofd te hebben; men laat zich dan leiden door de behoeften, die zich ieder oogenblik voordoen; men tracht dan telkens te voorzien in wat op dat oogenblik om voorziening vraagt, maar als men de moeite neemt, na te denken over de vraag

wie dan eigenlijk de leiding in handen heeft, zal men moeten komen tot het beschamende antwoord, dat de omstandigheden hier het hoogste gezag hebben, en dat wie leider moest zijn, niet meer is dan de gewillige uitvoerder van die niet door hem beheerschte omstandigheden. Dat het werk onder zoo averechtsche leiding niet altijd totaal mislukt, ja zelfs op eenig succes bogen kan, is bloot het gevolg daarvan, dat er gelukkige naturen zijn, die snel opnemen wat de ervaring hen leert, en zoo door hun onbewust werkenden tact goed maken, wat hun aan theoretische voorbereiding ontbreekt. Zij hebben wel een plan, maar zij zijn er zich niet van bewust en bij al het voortreffelijke, dat zulk een plan hebben kan, mist het breedheid en grondigheid; twee eigenschappen, die alleen door nadenken en door kennismaking met hetgeen anderen gevonden hebben, kunnen worden verkregen.

Wij achten het bovenstaande voldoende ter rechtvaardiging van den eisch, dat elke school een *leerplan* hebben moet: een regel en een voorschrift, waarnaar de practijk zich richt.

Wat moet zulk een leerplan bevatten? Het antwoord kan eenvoudig zijn: *alles*, wat zijn invloed op de schoolwerkzaamheid doet gelden. Onze Wet op het lager onderwijs hecht blijkbaar een meer engeren zin aan dit woord; zij toch stelt in art. 21 de „regeling van de schooltijden en der vacantiën", de „verdeeling van de school in klassen" als werkzaamheden, nevengeschikt aan de „vaststelling van het leerplan", eene terminologie, waaraan wij nu wel is waar sinds eene kwart eeuw gewend zijn, maar die niettemin moet afgekeurd worden. Al wat daar opgenoemd wordt, behoort tot het leerplan. Maar dat is lang niet alles. De omvang van het onderwijs, de verdeeling der leerstof over de verschillende leerjaren, benevens de bepaling van het aantal uren, gedurende welke elk leervak in iedere klasse behoort te worden onderwezen, is mede een belangrijk onderdeel van het leerplan. Ten slotte behoort daarin ook de methode van onderwijs voor ieder leervak in het bijzonder te worden aangewezen.

Uit deze opsomming, waarbij allicht nog het een en ander over het hoofd gezien is, blijkt duidelijk, dat iedere school haar eigen leerplan hebben moet. Toch is het ook waar, dat in groote gemeenten, waar vele scholen van dezelfde soort gevonden worden, de behoefte zich doet gevoelen, naar zekere eenheid te streven. Dit is trouwens in de Wet voorzien, waar zij voorschrijft, dat „zoo de regeling voor meerdere scholen gelijkelijk werkt, het leerplan moet worden opgemaakt door de hoofden dier scholen gezamenlijk". Bedriegen wij ons niet, dan wordt dit wettelijk voorschrift in de practijk aldus opgevat, dat in de grootere gemeenten van ons land meestal een algemeen schema wordt ontworpen, waaruit voor iedere school afzonderlijk een meer in bijzonderheden afdalend leerplan wordt afgeleid. Dit lijkt ons trouwens de juiste weg. Met het inwendig leven der school laten ten onzent de autoriteiten van stad en land zich zoo weinig mogelijk in, geheel anders dan in Duitschland en Frankrijk bijv. waar vaak zeer beperkende en daardoor zeer knellende regelingen van overheidswege aan de scholen worden voorgeschreven. De eenige band, dien wij kennen,

buiten de vereischte goedkeuring der van de school uitgaande voorstellen door Burg. en Weth. en den Districts-schoolopziener, is ons aangelegd in art. 2 der Wet, waarin de leervakken worden opgesomd die in de lagere school *moeten* of *kunnen* onderwezen worden. Gaat men dit artikel echter na, dan blijkt het, dat de vakken alleen bij name worden aangewezen, zonder dat ook maar eenigszins getracht wordt, den inhoud van ieder leervak nader te omschrijven. In één enkel opzicht alleen heeft dat voorschrift getoond hinderlijk en dus nadeelig te kunnen zijn, en dat niet door wat het artikel voorschrijft, maar door wat het uitsluit. Zoo komen bijv. rechtlijnig teekenen en boekhouden niet op het programma voor en uit dat gemis is wel eens de gevolgtrekking afgeleid, dat alle onderwijs in die vakken op de lagere school zou verboden zijn, wat in het bijzonder voor het herhalingsonderwijs tot ongewenschte toestanden heeft aanleiding gegeven. Het was daarom goed gezien van den wetgever, toen hij in art. 34 van de Leerplichtwet voorschreef, dat het herhalingsonderwijs zich ook kon uitstrekken tot vakken, die niet begrepen zijn geweest in het genoten lager onderwijs.

Overigens kan men zeggen, dat het lager onderwijs zich hier te lande in eene groote mate van vrijheid verheugen mag, van welke vrijheid door den lageren onderwijzer een zeer ruim gebruik is gemaakt, blijkende uit de overtalrijkheid der bij ons verschenen methoden en handleidingen voor ieder vak van ons onderwijs. Veel minder talrijk zijn echter de studiën, die over het algemeene leerplan der school zijn openbaar gemaakt. De oorzaak van dat verschijnsel mag voor een belangrijk deel gezocht worden in de overtuiging, dat een leerplan iets individueels heeft, in dien zin, dat het in zijn geheel slechts voor ééne enkele school gelden kan. Inderdaad, er is groot verschil tusschen de eene school en de andere. Een ander leerplan wordt geëischt voor eene dorpsschool, een ander voor de school, die te midden van het bedrijvig leven eener groote stad is geplaatst en weer een ander voor eene school, waarvan de leerlingen allen of voor het meerendeel bestemd zijn, later hun onderwijs op hoogere burgerschool of gymnasium voort te zetten. Men heeft de rechtmatigheid van die onderscheiding wel eens betwist, maar die dit deden bouwden hun betoog meer op ideëele, dan op practische gronden. Nu zou men daar eerbied voor kunnen hebben, indien men niet overtuigd was, dat het ideëele in de lucht blijft zweven, wanneer het niet op de practijk wordt opgetrokken. Een grondbeginsel, waarvan geen afwijking mag worden gedoogd, is toch wel dit, dat de school te rade moet gaan met de kennis en ervaring, welke de leerlingen vóór hunne intrede in de school hebben opgedaan. Diezelfde kring van ervaring wordt gedurende den schoolleeftijd wel eenigszins uitgebreid, maar het verschil tusschen den omvang, zoowel als tusschen den inhoud dier kringen blijft zelfs lang nadat de leerlingen de school hebben verlaten, zeer groot. Nu kan de schoolopvoeding slechts aanvullend en uitbreidend, soms corrigeerend, optreden tegenover al hetgeen den kinderen door omgang en ervaring wordt toegevoerd; alleen zich los-

maken van het milieu, waarin de kinderen buiten de school dagelijks verkeeren, is op straffe van totale mislukking ten eenenmale verboden. Wie dat duidelijk inziet, vraagt niet alleen, dat de school rekening houde met het verleden en het heden harer leerlingen, maar acht het beslist noodig, dat zij ook het oog gevestigd houde op hunne toekomst. Deze laatste stelling heeft nog ernstiger bestrijding gevonden dan de eerste, en het moet erkend worden, dat zij zeer averechts zou kunnen worden toegepast. In meer dan éénen zin. Ten eerste moet worden toegegeven, dat den onderwijzer de toekomst zijner leerlingen onbekend is, zoodat voorbereiding tot een bepaalden werkkring nimmer van de school mag worden geëischt. Maar dat is ook niet de beteekenis, welke aan de leus: „de school zij eene voorbereiding voor het leven" mag gehecht worden. Evenmin mag men er uit afleiden — en dat is eene opmerking die in onze dagen van pas is — dat de school niet te vroeg kan beginnen met hare leerlingen vertrouwd te maken met allerlei maatschappelijke instellingen, hoe belangwekkend en wetenswaard die dan ook — maar niet voor kinderen — zijn mogen. Als we vasthouden aan den eisch, dat de school het oog zal gericht houden op de toekomst harer leerlingen, willen we niets anders zeggen, dan dat bij het kiezen der leerstof gelet zal worden op de levensomstandigheden, waarin de leerlingen later vermoedelijk zullen verkeeren. In de werkelijkheid loopen die omstandigheden niet zoo ver uiteen, met uitzondering misschien voor een enkelen leerling, die in andere kringen terecht komt, maar dan gewoonlijk door de practijk wel leert daar zijn weg te vinden. Het heeft bijv. geen nut, de beginselen van eenige vreemde taal te onderwijzen aan kinderen, waarvan men met reden vermoeden kan, dat zij later de studie daarin niet zullen voortzetten. Evenmin is te verdedigen, dat men leerlingen, die in hun later leven niet vaak zullen geroepen worden, hunne gedachten schriftelijk uit te drukken, aanhoudend dresseert op het volkomen zuiver schrijven hunner moedertaal.

Het kan onze bedoeling in dit artikel alleen zijn, de hoofdpunten aan te geven, waarmee eene studie over het leerplan der lagere school zich zou hebben bezig te houden. Daarom gaan we op het bovenstaande niet verder in, maar vatten onzen gedachtengang te zamen in deze uitspraak: Het leerplan der school zij *practisch*, d. w. z.: het onderwijs houde rekening zoowel met het verleden, als met het heden, en met de vermoedelijke toekomst harer leerlingen.

Toch met het *heden* het meest. Inderdaad, men moet in de volksschool niet alleen zien eene „voorbereiding". Indien — wat wel haast nooit het geval is — indien men van een kind met stelligheid zou kunnen verklaren, dat het den volwassen leeftijd niet zal bereiken, dan nog zou men het ter schole moeten zenden. De school moet een noodzakelijk bestanddeel uitmaken van den kinderlijken leeftijd, maar, zal zij recht hebben op die aanspraak, dan moet zij harerzijds er voor zorgen, zoo dicht mogelijk aan te passen aan de behoeften van het kind. Geheel hare inrichting moet daarop berekend zijn. Het spelen der leerlingen moet daar evengoed tot zijn recht komen als hun leeren.

Ook het leerplan hebbe daar rekening mee te houden. Het zij *natuurlijk*, d. w. z. het trachte te voldoen aan de eischen, die door de natuurlijke en onbelemmerde ontwikkeling van het kind gesteld worden.

Waar aan eene zelfde werkzaamheid tweeërlei eisch gesteld wordt, moet onderzocht worden, of die beide eischen niet met elkander in tegenspraak kunnen geraken. Het leerplan, hebben wij gezegd, zij *practisch* en *natuurlijk*, m. a. w. houde het oog gericht op de *toekomst* en op het *heden*; is er geen botsing tusschen die twee mogelijk?

Ons antwoord luidt: niet alleen *mogelijk*, maar beslist *noodzakelijk*. Het natuurlijk zich ontplooiend leven van een kind, staat onder den invloed der door de omgeving bereikte beschaving. Slechts ten deele kan het kinderleven vergeleken worden bij de ontwikkeling van een wildgroeiende plant of van een in vrijheid levend dier. In de „natuurlijke" ontwikkeling van een kind is veel meer *kunst*, dan volijverige apostelen der natuurlijke opvoeding wel willen toegeven en het is stellig een der moeilijkste problemen, waarvoor de opvoeder in de practijk geplaatst wordt, in ieder voorkomend geval te beslissen, of de natuurlijke neiging van het kind, dan wel de dwingende leiding van den opvoeder de overhand moet behouden. Kost dat bij de individueele huislijke opvoeding al veel hoofdbrekens, het is licht te begrijpen, dat in de schoolopvoeding, die aan vele kinderen van uiteenloopende neigingen te gelijkertijd verstrekt moet worden, de moeilijkheden nog veel menigvuldiger en de oplossingen veel minder volkomen moeten zijn. Het is in werkelijkheid veel gemakkelijker, *practisch* dan *natuurlijk* te zijn. Het eerste is een eisch, het tweede een ideaal, waarbij de moeilijkheid nog verhoogd wordt door de omstandigheid, dat het niet aan het kind mag worden overgelaten, te bepalen, wat tot zijne „natuur" behoort, maar dat dit de plicht is van den opvoeder, een plicht nochtans, die zonder kinderzin en kinderkennis niet te vervullen is.

Indien wij eene vluchtige poging wagen, iets van de natuur van het kind te weten te komen, dan zullen we spoedig tot deze drievoudige slotsom komen: het kind wil *leeren*, het wil *werken* en het wil *genieten*. Deze drie vormen geen tegenstelling; *genieten* toch moet het kind zoowel onder het leeren, als onder het werken; als we hier echter genieten afzonderlijk noemen, dan willen we daarmede het aesthetisch genot aanduiden, waarvoor kinderen reeds vatbaar zijn. Met eene woordenkeus, die den geur en den klank van vervlogen jaren met zich draagt, zou men kunnen zeggen: het kind wil genieten van het *ware*, het *goede* en het *schoone*.

Het leerplan van de school moet het mogelijk maken, aan dien drievoudigen eisch te voldoen. Het moet de *verstandelijke ontwikkeling* van het kind in het oog houden. Zeker, de eerst gestelde eisch van *practisch* te zijn, houdt hier een wakend oog, maar die beide zijn met elkander te verzoenen. Iedere leerstof kan ontwikkelend werken. Wat daaronder verstaan moet worden? Onder de vele antwoorden, die men op die vraag zou kunnen geven, kiezen wij dezen vorm: de behandeling der leerstof moet er op gericht zijn, den leerling een intellectueel welbehagen te doen ondervinden, dat bij sommige gelukkig aangelegde

naturen tot intellectueel genot kan stijgen. Niet altijd en niet overal zal dit doel bereikbaar zijn, maar een onderwijs, waarin het nimmer bereikt wordt, staat bedroevend laag. Misschien zal dat gevoel bij kinderen zelfs nooit ongemengd zijn; allicht loopt er een smalle zoom van eer- en zelfzucht langs, maar dan nog, indien die zoom althans niet te breed wordt, heeft de opwekking van het intellectueel gevoel hare opvoedende taak vervuld.

Het best en het gemakkelijkst zal dat gevoel spreken, als het zich verbinden kan met het bevredigend gevoel, dat eigen welgelukte werkzaamheid vergezelt. Het kind wil *werken*. Volle nadruk wordt op dien eisch gelegd door de voorstanders van handenarbeid op de school, maar men behoeft niet al hunne consequenties te aanvaarden om toch even ernstig op zelfwerkzaamheid der leerlingen aan te dringen.

Geheel volledig wordt het geestelijk welbehagen van den leerling eerst, als hij ook oog begint te krijgen voor het schoone, het ordelijke, het harmonische — ook en niet het minst en niet het laatst — voor het zedelijk-schoone. Ook hier, als in het voorgaande, zijn de kinderlijke afmetingen in het oog te houden; misschien kan overcultuur op het gebied der gemoedsvorming nog de meeste schade aanrichten. Een kind, dat te wijs is voor zijne jaren is belachelijk, maar een kind, dat te braaf en te vroom is voor zijn leeftijd, is onuitstaanbaar. Er is een tijd geweest, waarin deze laatste waarschuwing alle recht van bestaan had, maar in onze dagen doet men goed, er niet al te zeer den nadruk op te leggen, daar eer het tegenovergestelde te duchten is. Voor het recht en den plicht der gemoedsvorming, vooral op de lagere school, mag nog wel een goed woord gesproken worden en bij de keuze der leerstof mag het treffende en stichtelijke element zonder gevaar voor overdrijving nog wel wat meer naar voren gebracht worden.

Na deze algemeene opmerkingen over de keuze en de behandeling der leerstof, moge nog eene enkele opmerking over de rangschikking der leervakken volgen.

In ons artikel *Concentratie* hebben wij alle streven naar eene kunstmatige groepeering der leervakken ten behoeve van een zedelijk-ontwikkelend onderwijs als onnoodig en onvruchtbaar afgewezen. De leidende gedachte bij de rangschikking der leervakken is voor ons eene gansch andere. Ook hier willen wij alleen te rade gaan met de behoeften en de geestelijke krachten van den leerling. Daarom stellen wij alle bloot mechanisch onderwijs, d. i. alle onderwijs, dat alleen het aankweeken van bepaalde vaardigheden ten doel heeft, voorop. Dat geldt zoowel van de leervakkken in hun geheel als van de stof, welke uit die leervakken gekozen wordt. Met het lezen leeren, zoo noodig met het spreken-leeren, wordt dadelijk een aanvang gemaakt. Dat ook dit onderwijs in den boven omschreven zin „ontwikkelend" wezen moet, spreekt wel van zelve, maar op de practijk, op het naastliggend doel: het aanleeren van eene bepaalde vaardigheid, moet toch het meest gelet worden. Geheel hetzelfde kan opgemerkt worden ten aanzien van de eerste oefeningen in het schrijven. De eerste helft van den

leertijd moet voor een overwegend groot deel bestemd worden voor het aanleeren van die elementaire kundigheden, waartoe ook een deel van het reken- en taalonderwijs behoort, zonder welke geen verder gaan mogelijk is. Geheel verkeerd komt ons daarom het streven voor, reeds in de aanvangsklassen den grond te willen leggen voor het eerst later komend geschiedenisonderwijs, voor aardrijkskunde en de kennis der natuur. Indien deze tot de drie laatste leerjaren bewaard blijven, dan kan bij de behandeling daarvan gebruik worden gemaakt van de in de eerste drie jaren verworven vaardigheid. Als men er niet op aan kan, dat de leerlingen vlug en gemakkelijk kunnen lezen, en met gelijke vaardigheid kunnen opschrijven al wat hun in die drie moeilijke leervakken ter opneming en verwerking aangeboden wordt, dan is dat onderwijs, indien men althans ook de zelfwerkzaamheid van den leerling in toepassing wil brengen, met onvruchtbaarheid geslagen. Zoo ook geeft het beredeneerd oplossen van rekenkundige vraagstukken niets, als niet de rekenkundige bewerkingen met zoodanige gemakkelijkheid kunnen uitgevoerd worden, dat zij althans bij de oplossing geen bezwaar in den weg leggen.

Al deze opmerkingen zouden in eene volledige behandeling van het onderwerp nader uitgewerkt moeten worden, maar wij beperken ons hier tot het aangeven van de hoofdlijnen.

Met nog eene enkele opmerking betreffende de samenstelling van den lesrooster besluiten we dit artikel.

Omtrent de vermoeidheid der leerlingen zijn reeds vele onderzoekingen ingesteld, maar het resultaat, voor zoover het betrouwbaar is, verschilt maar zeer weinig van wat de dagelijksche ervaring ieder opmerkzaam onderwijzer kan leeren. De voormiddaguren zijn in het algemeen het geschiktst voor het opnemen van nieuwe leerstof. De aandachts-concentratie is dan tot hare hoogste spanning te brengen. Toch mag op goede gronden betwijfeld worden, of gedurende het eerste uur van den namiddag — indien niet althans een stevige maaltijd kort vooraf is gegaan — de leerlingen niet frisscher van geest zijn, dan gedurende het laatste uur van den ochtend-schooltijd. Het lijdt verder geen twijfel, of de leerlust en leerkracht moeten er aanmerkelijk bij winnen, indien de lesuren door een kort en liefst rustig verblijf in de open lucht kunnen worden afgewisseld. Over het algemeen zijn onze Nederlandsche scholen er nog niet op ingericht, om dit mogelijk of althans gemakkelijk te maken. Aan den eisch, dat het schoolgebouw omgeven zij door een ruim plein, kan in onze groote steden moeilijk of in het geheel niet gevolg worden gegeven, hoe zeer dat, om allerlei redenen, wenschelijk zijn zou. Ook laat de prijs der bouwterreinen veelal niet toe, eene ruime speelplaats aan de school te verbinden, hoewel dit ook wel eens wordt nagelaten, waar het, zonder overwegende bezwaren, uitvoerbaar zijn zou. Wordt echter de overtuiging algemeen, dat drie uur achtereen stilzitten voor kinderen eene hoogst inspannende bezigheid is, dan zullen ook wel de middelen gevonden worden, om hierin te voorzien. Toch zal het ook dan noodig

blijven, den rooster van lesuren zoodanig in te deelen, dat meer en min inspannende lessen elkander zooveel mogelijk afwisselen. Nu heeft men wel eens getracht, de leervakken zelve in meer en minder moeilijke te verdeelen, waarbij dan gewoonlijk rekenen onder de moeilijke vakken en aardrijkskunde en geschiedenis en lezen onder de meer gemakkelijke werden gerekend. Dit dilemma is echter blijkbaar geheel willekeurig gekozen. Niet de leerstof, maar de behandeling er van maakt de moeilijkheid eener les uit. Als het rekenuur bijv. besteed wordt aan het schriftelijk uitvoeren van eenige becijferingen, uitsluitend met het doel, meer vaardigheid daarin aan te kweeken, dan behoeft zulk eene les geen buitengewone inspanning van de leerlingen te vorderen. De meest inspannende lessen zijn zonder twijfel die, waarbij de aandacht der geheele klasse op eenzelfde onderwerp van behandeling gericht wordt. Hieruit volgt, dat het voor een groot deel in de macht van den onderwijzer ligt, inspanning en ontspanning te doen afwisselen. De mogelijkheid moet alleen door den lesrooster geboden worden, om in het midden en zoo noodig ook aan het einde van den schooltijd eenig schriftelijk werk te doen verrichten. Dat men de leerlingen drie uur achtereen mondeling bezighoudt, moest niet kunnen voorkomen.

Ondertusschen behoort ook op den leeftijd der leerlingen te worden gelet. Wat men in de hoogste klasse doen kan, zou in de laagste onuitvoerbaar zijn. Ook in oplettendheid en volharding is oefening mogelijk. De herhaalde en gedurige afwisseling, die in de aanvangsklassen gevorderd wordt, zou in de hoogste klasse niet meer op hare plaats zijn. Daar moet de leerling er aan wennen, eene poos lang zijne gedachten bij een zelfde onderwerp te doen verwijlen. Van te snelle afwisseling zou daar juist ongestadigheid en afdwaling van gedachten te duchten zijn. In dit verband mag ook nog gewezen worden op den vooruitgang in onzen scholenbouw, die het bijna allerwegen heeft mogelijk gemaakt, dat iedere klasse in een afzonderlijk vertrek geplaatst wordt, waardoor het mogelijk is, tusschen de lessen korte rustpoozen in te stellen, waarin den leerlingen eenige vrijheid kan gelaten worden.

Velerlei onderwerpen zijn in dit artikel ter sprake gebracht. Voor breede uitwerking van ieder dier onderwerpen is het hier de plaats niet. Trouwens, zooals we reeds hebben opgemerkt, ieder onderwijzer moet toch voor zijne klasse, ieder hoofd voor zijne eigen school, de nadere toepassing der besproken beginselen maken. Die toepassing kan nog moeite en nadenken genoeg kosten, maar het eerst noodige is, naar we meenen, hier toch behandeld: de algemeene beginselen, waarvan ieder leerplan moet uitgaan.

Leertrappen (*formeele*). De term: *formeele leertrappen* is in onze paedagogische litteratuur van betrekkelijk jonge dagteekening. In geen enkel encyclopaedisch woordenboek der paedagogiek — het nieuwe van Rein uitgezonderd — zal men die uitdrukking aantreffen. Als gelukkig geslaagde vertaling van het Duitsche: *Formale Stufen des*

Unterrichts is zij te gelijk met de Herbartsche paedagogiek, tot welker terminologie zij behoort, in ons land ingevoerd. Zij heeft hier spoedig burgerrecht verkregen, wat o. a. hieruit blijken mag, dat men haar zelfs in zeer beknopte handleidingen der paedagogiek vindt opgenomen, waar zij naast *leergang* en *leervorm* als gelijkberechtigd behandeld wordt, zonder dat men zich veel moeite geeft, hare plaats naast die oudere termen te rechtvaardigen. Intusschen willen wij de critiek niet vooropzetten, maar liever beginnen met de wordingsgeschiedenis van dezen paedagogischen indringer met eenige uitvoerigheid na te gaan.

Herbart onderscheidt twee soorten van onderwijs. De eene soort, die hij alleen eene enkele maal noemt, om haar verder bepaaldelijk buiten beschouwing te sluiten, is dat onderwijs, dat de knaap en nog meer de jongeling noodig heeft, om in staat te zijn, later een nuttig en voordeel aanbrengend beroep of bedrijf uit te oefenen. Als Herbart van onderwijs spreekt, bedoelt hij wat anders, namelijk alleen datgene, wat geschikt is, om een bepaalden gedachtenkring in den jongen mensch te vestigen, een gedachtenkring, waaruit de wil, om het goede te doen, kan geboren worden. Om ook door een passenden naam dat onderwijs van het bloot practische doeleinden dienende onderricht te onderscheiden, noemt hij het eerste *opvoedend onderwijs*. Het doel nu van dit onderwijs is eene „gelijkzwevende veelzijdige belangstelling". Deze doelaanwijzing is vrij wel dezelfde als die door anderen wordt neergelegd in de wel eenvoudige, maar volgens Herbart minder juiste uitdrukking: „harmonische ontwikkeling aller geestelijke vermogens". Deze belangstelling nu wordt geboren uit het zich bezig houden met belangwekkende onderwerpen, terwijl uit de veelheid dier onderwerpen de veelzijdigheid der belangstelling ontstaat. Die onderwerpen den leerling ter behandeling te geven is nu de eigenlijke taak van het onderwijs, waarmee het voortzet en voltooit wat door ervaring en omgang den kinderen reeds is bijgebracht.

Al wat nu de moeite waard is, om opgemerkt en overdacht te worden, eischt eene zorgvuldige behandeling, om het scherp en juist op te vatten. Wie iets leeren wil, moet in het voorwerp van zijne studie geheel weten in te dringen. Alle overige gedachten moet hij als zoovele afdwalingen weten te verdringen. Geen overhaasting mag daarbij in het spel komen. Rustig en gezet moet aan de gedachte de tijd worden gelaten, zich van het aangeboden onderwerp geheel meester te maken. Deze gemoedstoestand heet bij H. *Vertiefung*, welk woord wij, al klinkt het in onze taal minder gewoon, eenvoudigweg door *verdieping* zullen weergeven. Dat iemand zich in zekere zaak *verdiept*, is trouwens ook bij ons eene gebruikelijke zegswijze.

Nu eischt elk onderwerp op nieuw zulk eene verdieping. Het is echter duidelijk, dat de mensch hiermede niet volstaan kan. De onderscheidene bestanddeelen der kennis zouden toch op die wijze los naast elkander blijven liggen. De „eenheid van het bewustzijn", om H's uitdrukking te gebruiken, zou daardoor gevaar loopen verbroken te worden. Telkens moet na eene of meer „verdiepingen" de *bezinning* volgen,

waarin de verschillende onderwerpen met elkander in verband worden gebracht. Zij zijn te vergelijken bij eene geregeld afwisselende in- en uitademing: eene geestelijke respiratie. Zoo alleen is de vorming van een goed gesloten gedachtenkring mogelijk. Daarbij is het noodig, dat in de verworven kennis geen tegenstrijdige elementen zijn opgenomen. Deze toch zouden niet onderling verbonden kunnen worden, maar tot kwellenden twijfel moeten voeren. Ook moet de bezinning alle „verdiepingen" doordringen. Geschiedt die niet volkomen dan kan wel onsamenhangende veelweterij en grillige virtuositeit, maar geen hecht en sterk weten het gevolg van het leeren zijn.

Door den overgang van de eene verdieping tot de andere langs den weg der bezinning worden de verkregen voorstellingen *geassocieërd*; dat wil zeggen: verbonden, niet vermengd. De onderscheidene kenmerken van iedere voorstelling blijven in het bewustzijn bewaard; daar heeft de klare aanschouwing in de verdieping voor gezorgd; het overeenkomstige in de voorstellingen op te merken en de verhouding, waarin zij tot elkander staan, is het werk der bezinning.

Hebben vele verdiepingen en bezinningen elkander opgevolgd, dan ontstaat eene rij of liever eene groep van welverbonden voorstellingen, die Herbart met den naam van *systeem* begiftigt; breidt deze zich nog verder uit, dan heet zij *methode*. Deze doorloopt het systeem, voegt nieuwe leden in en houdt de wacht over de consequente toepassing.

Klaarheid, *associatie*, *systeem*, *methode* zijn dus de vier begrippen, die Herbart in de plaats heeft gesteld van de beide eerstgenoemde: *verdieping* en *bezinning*. Ze wijzen den weg aan, waarop de mensch tot ware kennis geraakt; zij zijn de voorwaarden der veelzijdigheid.

Uit deze psychologische grondgedachten worden door Herbart enkele paedagogische gevolgtrekkingen afgeleid. Het spreekt van zelf, dat die gevolgtrekkingen alle hierop neerkomen, dat het onderwijs zorg heeft te dragen, den boven beschreven gang te volgen. Steeds moet de verdieping aan de bezinning voorafgaan. Hoe groot moet echter de afstand tusschen beide zijn? In het algemeen is die vraag niet te beantwoorden. Men kan niet anders zeggen, dan dat zij zoo dicht mogelijk op elkander moeten volgen. De onderwijzer moet zijne leerstof telkens in zoo kleine deelen splitsen, dat ieder van die deelen eene eenheid vormt, waarop die trappengang kan worden toegepast. Eerst zorge hij dus voor heldere aanschouwing van ieder afzonderlijk deel; daarna voor associatie der verschillende deelen; dan voor het ordenen dier deelen in een systeem en eindelijk voor de noodige oefening in het snel en gemakkelijk doorloopen van dat systeem. De vraag echter, welke groepen van leerstof voor ieder vak als zulk eene eenheid kunnen worden aangemerkt, blijft bij Herbart onbeantwoord; hij draagt de beslissing daaromtrent aan den onderwijzer op, die zijne eigene gedachten in de kleinste elementen moet ontleden, om zoodoende te komen tot de bepaling van de kleinste eenheid. „Dit is allicht het moeilijkste, dat de onderwijzer te doen heeft", voegt hij er aan toe.

Er zijn echter eenheden van verschillende orde. Wanneer toch langs den hier beschreven weg eene zekere groep van voorstellingen het

eigendom der leerlingen is geworden, kan deze groep opnieuw als eenheid optreden. Op deze eenheden van de tweede orde behoort weer dezelfde behandeling te worden toegepast, en zoo gaat het onderwijs aanhoudend voort, klaarheid, associatie, systeem en methode op steeds meer omvangrijke groepen van voorstellingen toe te passen. Dezen gang noemt Herbart, wiens terminologie onuitputtelijk is, de *articulatie* van het onderwijs. In de kleinste elementen volgen de trappen elkander snel op; hoe meer omvang de leerstof verkrijgt, hoe langzamer die gang wordt.

Omtrent de uiterlijke kenmerken, waardoor de vier leertrappen — leer*wijzen* heeten zij bij Herbart vaak — zich bij de behandeling onderscheiden, worden enkele aanwijzingen gegeven. Voor den trap der klaarheid vraagt hij het voorspreken van den onderwijzer in beknopte, gemakkelijk verstaanbare woorden, met gedurige herhaling door den leerling; ook de kooroefeningen zijn hier op hare plaats; voor den trap der associatie komt hem het vrije gesprek tusschen den onderwijzer en de leerlingen de meest gewenschte vorm voor; daarentegen verlangt het systeem eene meer samenhangende voordracht, terwijl ten slotte de eigen oefening van den leerling door het zelfstandig bewerken van gepaste opgaven met de daarop volgende correctie van den onderwijzer het kenmerk is van den leertrap der methode.

Deze voorschriften gelden voor het eerste doorloopen van den trappengang, voor de toepassing op de kleinste elementen. Over de toepassing op hoogere eenheden worden ook enkele opmerkingen gemaakt. De lagere school, zoo zegt Herbart, kan tot een eigenlijk systeem niet komen: dat blijve voor het gymnasiaal onderwijs bewaard en zelfs dit kan tot het hoogste systeem: de samenvatting van al het geleerde, niet geraken. Het lager onderwijs heeft zijne taak volbracht, als het de leerlingen tot het helder aanschouwen der elementen en de verbinding dier elementen tot eenigszins uitgebreidere groepen gebracht heeft. Het voortgezet onderwijs kan daarvan dan veilig uitgaan en voor samenvatting van het vroeger geleerde zorg dragen, terwijl ook de oefening zich dan over ruimere velden van kennis kan uitstrekken.

Aan het einde van deze uiteenzetting van Herbarts denkbeelden omtrent de articulatie van het onderwijs mag nog met een enkel woord er op gewezen worden, dat hij dezen zelfden leergang ook toepasselijk acht op de zedelijke vorming van den leerling. Daar liggen de vier leerwijzen echter nog verder uit elkander. Voor den eersten kinderleeftijd is het opmerken van zedelijke verhouding — overeenkomende met den trap der *klaarheid* — het eenig mogelijke. Ouder geworden *verwacht* het kind, dat de vroeger opgemerkte zedelijke verhoudingen ook zullen gevonden worden bij de personen, met welke hij, zoowel in de werkelijkheid als in de verdichting, kennis maakt; deze *verwachting* is de trap der *associatie.* Jongeling geworden *eischt* hij, dat in zijn en anderer gedrag de zedelijke idee zich zal openbaren; dit is de eisch van het *systeem.* Volwassen geworden moet de mensch *handelen* en in dat handelen de toepassing toonen van wat hem vooraf is onderwezen. Dat is de trap der *methode* in het zedelijk leven.

Tot zoover Herbart. Laat ons nu zien, hoe zijn volgelingen — Ziller in de eerste plaats — deze gedachten van den meester nader hebben uitgewerkt.

In de eerste plaats moet dan worden opgemerkt, dat de theorie der leertrappen langzamerhand een meer vasten vorm heeft gekregen. Bij Herbart draagt de geheele uiteenzetting nog het karakter van nuttige en toepasselijke opmerkingen, die de onderwijzer bij zijn arbeid in het oog heeft te houden: bij zijne volgelingen worden de leertrappen tot regel en wet bij het lesgeven. Daarbij blijft alleen de eerste beteekenis, die we boven hebben leeren kennen, behouden. Van de *articulatie* van het onderwijs, de toepassing der leertrappen op de methode van onderwijs in de opvolgende klassen van de lagere school en het voortgezet onderwijs, vernemen we niets meer. Ziller wil de leerstof gesplitst hebben in *methodische eenheden* en ieder van die eenheden volgens de leertrappen behandelen. Die eenheden echter zijn niet dezelfde als de „kleinste elementen", waarvan Herbart sprak. Bij deze moest het mogelijk zijn, in één enkel lesuur alle trappen te doorloopen, bij gene zijn de afzonderlijke deelen van veel grooteren omvang. Wel neemt die omvang bij het ouder worden der leerlingen langzamerhand toe, maar zelfs in de aanvangsklasse is de eenheid nog zulk een deel van de leerstof, als onmogelijk in één lesuur kan bearbeid worden; in de meeste gevallen zal de behandeling van iederen leertrap eene geheele les in beslag nemen. Ook is bij Ziller niet iedere leerstof voor deze behandeling geschikt. Het best eigent zich daartoe die stof, waarbij het de bedoeling van den onderwijzer is, de leerlingen tot het vormen van een abstract begrip, een regel of eene wet te brengen. Waar het er alleen om te doen is, een aesthetischen of ethischen indruk bij de leerlingen te weeg te brengen, bij het zingen of vertellen bijv., daar vinden de leertrappen geen toepassing. Wordt echter een verhaal van zedelijke strekking aangewend, om er een moreel beginsel uit af te leiden, dan kan de trapsgewijze behandeling niet achterwege blijven.

Ook in de benaming en het aantal der leertrappen wijkt Ziller van Herbart af. De trap der klaarheid wordt door hem in tweeën gedeeld. Waar deze toch tot doel heeft, de nieuwe leerstof te doen apercipiëeren, moeten vooraf de appercipiëerende voorstellingen gewekt worden. Dat geschiedt op den trap der *analyse:* het vroeger geleerde, of door ervaring en omgang verkregene, wordt daarbij verhelderd, om zoo de vatbaarheid tot het opnemen van het nieuwe te verhoogen. Een vraaggesprek tusschen onderwijzer en leerling is daartoe de beste vorm. Daaraan moet echter nog iets voorafgaan. De leerling moet namelijk weten, *met welk doel* die oudere voorstellingen gewekt worden. Indien men toch zijne opmerkzaamheid op eenig onderwerp wil vestigen, dan is het noodig, dat men wete, voor welk onderwerp die opmerkzaamheid gevraagd wordt. Men ziet niets, als men niet vooraf weet, wat men zien zal. Aan den trap der analyse moet de *doelaanwijzing* voorafgaan. Die aanwijzing moet in zoodanigen vorm geschieden, dat zij de belangstelling der leerlingen voor het aangekondigde onderwerp

wakker roept. Een enkele goedgekozen volzin is daartoe meestal voldoende. Als afzonderlijke leertrap wordt echter deze doelaanwijzing, waarschijnlijk wegens haar beknopten en weinig tijdroovenden vorm, nergens aangeduid.

Is de analyse volbracht en de ziel dus voor de nieuwe leerstof ontvankelijk gemaakt, dan volgt de *synthese*, de eenvoudige en rustige aanbieding van dat nieuwe. Dat is dus de eigenlijke trap der klaarheid van Herbart. Heeft dat nieuwe eenige uitgebreidheid, dan zal naar rustpunten moeten gezocht worden, waarbij het vooraf gegane nog eens herhaald wordt. In drie momenten zal meestal die aanbieding moeten geschieden. Eerst wordt eene totaal-opvatting gegeven, dan eene nadere beschouwing der onderdeelen, om ten slotte weer tot eene, maar nu veel rijkere en meer volledige, opvatting van het geheel te geraken. Het kan daartoe noodig zijn, dat de leerlingen beknopte aanteekeningen van het geleerde maken, een kaartje of eene schetsteekening ontwerpen of zelfs een schriftelijk verslag leveren van de behandelde stof, om haar zoo vast te leggen en te doen beklijven.

Op het apperceptie-proces der beide eerste leertrappen volgt nu een abstractie-proces, allereerst op den trap der *associatie*, die ten doel heeft, het nieuw-geleerde met het vroegere te verbinden. De laatst behandelde stof wordt nu ingelijfd in het vroeger geleerde; overeenkomst en verschil wordt opgespoord en zoo gaat de onderwijzer vaak bijna onmerkbaar over tot den vierden trap, dien van het *systeem*. Hier worden nu de algemeene regelen en wetten afgeleid. Voorzoover dit reeds geschied mocht zijn bij de behandeling van vroegere methodische eenheden, wordt de daar gevonden wet aangevuld en uitgebreid. Tot een volledig wetenschappelijk begrip of tot eene alles omvattende wet kan noch de lagere, noch de middelbare school het brengen, maar zij behooren toch zoover te gaan, als de krachten der leerlingen toelaten. Maakt bijv. de walvisch het onderwerp eener methodische eenheid uit, dan kan het begrip „zoogdier", dat tot nu toe aan het begrip „viervoetig dier" vastgekoppeld lag, uitgebreid en vollediger gemaakt worden. Volkomen zuiver kan dat begrip niet worden, voordat alle diergroepen behandeld zijn, maar die overweging mag ons niet weerhouden, het begrip door nieuwe voorstellingen steeds duidelijker te maken.

De vijfde en laatste trap, die der *methode*, komt zoo goed als geheel met den gelijknamigen van Herbart overeen. Nu is de tijd gekomen voor toepassingen en herhalingen. Mondeling en schriftelijk worden allerlei oefeningen — ieder naar den aard van het eigen leervak — doorgewerkt. Ook het leerleesboek kan hier — in de geschiedenis, de aardrijkskunde en de natuurkunde — goede diensten bewijzen.

Zillers behandeling der leertrappen heeft in Duitschland den stoot gegeven tot eene in onderdeelen afdalende studie van dat onderwerp, die zich vooral bezig hield — en dat is hare verdienste — met de toepassing op concreet aangeduide leerstoffen. Er is wel geen vak van onderwijs meer en misschien zelfs geen enkel afzonderlijk onderwerp

uit één dier vakken te noemen, dat niet reeds volgens de leertrappen behandeld is. Daarnaast kwamen historische onderzoekingen omtrent het aandeel, dat Herbart in de opstelling van deze leerwijze gehad heeft en vooral omtrent de vraag, in hoeverre Ziller al of niet van den meester was afgeweken. In het *Litteratuur-overzicht* hieronder geven wij de titels van afzonderlijk verschenen boeken of belangrijke tijdschriftartiikelen op, die men, bij belangstelling in dit onderwerp, in de eerste plaats zal hebben te raadplegen. Eene wezenlijke vereenvoudiging van de theorie heeft men te danken aan Dörpfeld, die de vijf Zillersche leertrappen tot drie samensmolt en ze van duidelijk sprekende namen voorzag: *aanschouwen*, *denken*, *toepassen*.

In ons land zijn de leertrappen het eerst bekend gemaakt door het Tijdschrift ter Bevordering van de Studie der Paedagogiek. In den eersten jaargang gaf de heer Geluk reeds eene uiteenzetting van die theorie en voegde er als voorbeeld eene les over den eersten kruistocht aan toe. Ook in verdere jaargangen van dat tijdschrift zal men verschillende op die wijze geprepareerde lessen aantreffen. De heer Deelman schonk ons twee werkjes: „De formeele leertrappen" en „De leertrappen in de praktijk", terwijl uit eene les over David en Goliath in de Nieuwe Paedagogische Bijdragen (2e jaarg. 1902) blijkt, dat ook de Christelijke onderwijzers van deze trap-matige behandeling niet afkeerig zijn.

Het is echter nog volstrekt niet duidelijk, of de voorstanders nu van meening zijn, dat al het lager — en waarom ook niet het middelbaar? — onderwijs, volgens de leertrappen moet worden gegeven. Het heeft al den schijn, of men eene enkele les, zoo voor de curiositeit, wel in dien vorm wringen kan, maar of men er toch volstrekt niet aan denkt, van dien vorm een methodischen leefregel te maken. Daarvoor zou toch in de eerste plaats noodig zijn dat men de leerstof in methodische éénheden verdeelde en omtrent die verdeeling tot eenige onderlinge overeenstemming zocht te geraken. Zoolang dat niet is geschied, kan van invoering der leertrappen geen sprake zijn. Maar die zich dan tot voorlichten geroepen achten, zullen eerst voor zich zelven moeten uitmaken, of zij Ziller dan wel Herbart zullen volgen. Die vraag wordt blijkbaar niet eens gesteld en zoo krijgt men in hetzelfde boek een Zillersch voorbeeld, als eene les over den ooievaar, en een Herbartsch model in den vorm van eene les over het schrijven van de *i*. Het valt verder gemakkelijk in te zien, dat, waar de les ten doel heeft, het aanbrengen, of het verruimen van eenig natuurkundig of natuurhistorisch begrip, de toepassing der leertrappen veel meer gerechtvaardigd is, dan waar eene historische stof behandeld wordt.

En nu — zullen wij den indringer verder voet geven en in onze paedaegogische nomenclatuur aan de formeele leertrappen eene vaste plaats aanwijzen?

Ons advies zou afwijzend zijn. Waar — naar we meenen te mogen beweren — in de practijk niemand het schema der leertrappen volgt,

behoorden onze leerboeken er over te zwijgen of er alleen als van een historisch verschijnsel van te gewagen. Wat ons de theorie der leertrappen wil duidelijk maken, kunnen we even goed uit verschillende andere hoofdstukken van onze paedagogiek te weten komen. Dat aanschouwing de grondslag van al ons onderwijs moet zijn, heeft Comenius ons reeds geleerd. Ja, hij ging reeds verder en terecht heeft men (Nieuwe Schoolblad 1903, n⁰. 6) aangewezen, hoe het beginsel der leertrappen reeds in zijne werken te vinden is. In zijne Scholae Pansophicae Delineatie heet het: „De practijk (of oefening) geschiede door zelf zien, zelf lezen en zelf doen. Eerst worde namelijk de zaak, die geleerd, gedaan of uitgesproken moet worden, zorgvuldig gewezen of voorgedaan; daarop volge zoo noodig de verklaring, zoodat alles voor allen volkomen begrijpelijk zij: hierop volgt de nabootsing, bestaande of in het nazeggen der verklaring, of in uit het hoofd leeren, of in het afbeelden met de hand; en deze oefening worde zoo lang en zoo zorgvuldig herhaald, totdat de leerling het voorbeeld zoo nauwkeurig mogelijk kan weergeven."

Aan de „leertrappen" van Herbart heeft Ziller het adjectief „formeele" toegevoegd, eensdeels ter onderscheiding van zijn kultuur-historische leertrappen, maar ook om te kennen te geven, dat zij niet tot een bepaald leervak behooren, maar op alle leervakken kunnen toegepast worden. Daar schuilt reeds een gevaar, dat voor meer dan éene modelles noodlottig is geworden. Er is geene methode, die voor alle leerstof past; het rekenen eischt eene andere leerwijze dan de geschiedenis en deze weer eene andere dan het schrijven. Door de behandeling van alle leervakken in een zelfde raam te willen persen, komt men tot eene onnatuurlijkheid, waartegen zelfs de grootste scherpzinnigheid niet vrijwaren kan. In de algemeene methodiek vinden we onder de opschriften „leergang" en „leervorm" alles wat ons de theorie der leertrappen als iets nieuws wil komen leeren, terwijl voorts in de bijzondere methodiek elke leerstof naar zijn aard en eisch behandeld wordt. Het vaak aangehaalde woord van Lessing mag met alle recht op de theorie der leertrappen worden toegepast: Wat er goed in is, is niet nieuw en wat er nieuw in is, is niet goed.

Litteratuur: Buiten de werken van Herbart en de *Allgemeine Pädagogik* van Ziller, raadplege men voor de historische vraag naar de verdiensten dezer beide paedagogen ten aanzien der leertrappen: Prof. A. Gleichmann, *Uber Herbarts Lehre von den Stufen des Unterrichts.* Langensalza, 3ᵉ druk 1896 en K. Richter, *Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichts nach ihrem Wesen, ihrer geschichtlichen Grundlage und ihrer Anwendung im Volksschulunterricht.* Leipzig 1888. Naar aanleiding van het geschrift van Prof. Gleichmann verschenen twee uitvoerige artikelen in het *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*, nl. van Dr. Glöckner, *Die formalen Stufen bei Herbart und seiner Schule* en van Karl Just, *Zur Lehre von den formalen Stufen des Unterrichts.*

Ter toelichting van Zillers theorie zie men: Dr. Th. Wiget, *Die*

formalen Stufen des Unterrichts. Eine Einführung in die Schriften Zillers, 7[e] druk, 1901. Chur.

H. DEELMAN, *De formeele leertrappen* (voornamelijk naar WIGET) en DEZ. *De leertrappen in de practijk.* Purmerend 1893 en 1895.

Verder: S. H. MATZAT, *Methodik des geogr. Unterrichts.* STAUDE, *Präparationen zu den biblischen Geschichten.* De werken van DÖRPFELD (zie aldaar).

Leervorm. Alle onderwijs heeft tot naastliggend doel den leerlingen zekere kundigheden en vaardigheden eigen te maken en ter bereiking van dit doel is het de taak des onderwijzers, de leerstof op zoodanige wijze aan te bieden, dat de leerlingen haar kunnen opnemen en verwerken. Deze voor iedere leerstof bepaalde behandelingswijze noemt men den *leervorm.* Men zou aan dezen term eene ruimere en eene engere beteekenis kunnen toekennen, maar in de paedagogische terminologie is alleen de laatste gangbaar. In ruimen zin toch zou ook de *leergang* tot den *leervorm* kunnen gebracht worden, daar immers bij de wijze van behandeling ook de volgorde der oefeningen behoort. Zooals wij echter opmerkten, neemt men het woord „leervorm” steeds in engeren zin en dit moet voor de duidelijkheid der onderscheiding een voordeel geacht worden: hoe scherper begrensd toch de beteekenis der verschillende termen in eene wetenschap is, hoe bruikbaarder die terminologie mag heeten. Wie dus over den leervorm handelt, wordt verondersteld, omtrent den leergang in het reine te zijn. Hij heeft de stof behoorlijk verdeeld en heeft uitgemaakt, hoe de deelen op elkander zullen volgen. Nu blijft voor ieder onderdeel nog de vraag over, *hoe* het met de meeste kans op welslagen, den leerlingen behoort aangeboden te worden.

Reeds meer dan eens — zie vooral de artikelen: *Kenvermogen* en *Denken* — is in het licht gesteld, dat men de intellectueele werkzaamheid van den menschelijken geest in twee hoofdrichtingen zou kunnen onderscheiden: opnemen en verwerken. Wie iets geheel nieuws wil leeren, moet, hetzij het eene kundigheid of eene vaardigheid betreft, dat nieuwe zich helder voorstellen en die voorstelling zoo vaak herhalen, tot zij zijn eigendom is geworden. Er is echter meer te doen. Tusschen de verschillende voorstellingen bestaan allerhande betrekkingen; deze zijn niet waar te nemen en kunnen dus niet door bloote aanschouwing gevonden worden. Zij zijn alleen langs den weg van nadenken op te sporen. Heeft dus het onderwijs aan den eenen kant er voor te zorgen, dat de leerling in staat zij, de noodig geachte nieuwe voorstellingen op de doeltreffendste wijze te verkrijgen, aan den anderen kant moet het den leerling in de gelegenheid stellen, met de verkregen voorstellingen te werken, om er begrippen, oordeelen en besluiten uit af te leiden. Naar die tweeërlei onderscheiding verdeelt men de leervormen in twee hoofdgroepen: den mededeelenden en den opwekkenden leervorm.

De mededeeling kan geschieden: *a.* door het doen aanschouwen, *b.* door middel van de gesproken of geschreven taal. Met een

paar aan het Grieksch ontleende termen noemt men die vormen den *deïktischen* en den *acroamatischen* leervorm. Den eersten past men overal toe, waar een der zinnen dienst moet doen, waar dus het verkrijgen eener juiste aanschouwing hoofddoel van het onderwijs is. Men spreekt in dat geval ook wel van den leervorm der aanschouwing of ook van: aantoonen en voordoen. Toen de didactiek nog op lagen trap stond, of liever, toen de kunst, om de regelen der didactiek goed toe passen, nog weinig ontwikkeld was, werd aan dezen leervorm het leeuwendeel van alle lesgeven toegekend; men deelde mee, wat de leerlingen zonder overmatige inspanning zelf konden vinden. Daardoor werd groot kwaad berokkend, omdat de denknoodwendige samenhang van verschillende voorstellingen niet voldoende in het licht trad, waarvan het noodzakelijk gevolg was, dat de kennis der leerlingen bleef bestaan uit onderling onafhankelijke elementen, die slecht of in het geheel niet verbonden waren en dientengevolge niet dan met groote moeite aan het geheugen konden worden toevertrouwd. Deze gebrekkige leerkunst zijn wij in onze dagen lang te boven, maar nu dreigt het tegenovergestelde gevaar, dat men uit overdreven en ongerechtvaardigde vrees voor het mechanisch leerproces te weinig aandacht schenkt aan de waarde van den mededeelenden leervorm. Men laat vaak denken en redeneeren, waar nog te weinig stof voorhanden is, om dat met vrucht te doen. Vooral in leervakken als geschiedenis, aardrijkskunde, natuurkennis, maar ook in de taalstudie, wordt wel eens te weinig tijd geschonken aan de rustige en alzijdige aanschouwing. Het is zeker wenschelijk, dat bijv. bij het geschiedenis-onderwijs getracht wordt, de kinderen het verband der geschiedenissen te leeren opsporen, maar men verzuimt wel eens door de haast, waarmede men daartoe komen wil, vooraf in de leerlingen een bepaald fonds van historische kennis vast te leggen, zonder hetwelk alle redeneeren over de geschiedenis met onvruchtbaarheid geslagen is. Ook de repeteerende leervorm, die uitsluitend ten doel heeft, door herhaling van het geleerde, de leerstof vaster in te prenten, en dus als onderdeel van den mededeelenden leervorm moet worden aangemerkt, wordt niet altijd met dien ernst toegepast, dien hij verdient. In het algemeen mag men beweren, dat door den ijver, waarmee men de leerstof tracht te verwerken, de weloverdachte aanbieding der stof schade lijdt. Zoo bij het schrijfonderwijs. Hier mag de onderwijzer er niet tegen opzien, door langdurig voortgezet aantoonen en voordoen aan zijne leerlingen een bepaalden lettervorm te leeren en door nog langduriger herhaling die vormen tot hun onvervreemdbaar eigendom te maken. Bij het onderwijs in de vreemde talen moet èn de uitspraak èn de schrijfwijze der woorden tot een onderwerp van nauwgezette studie worden gemaakt, waarbij de toepassing der aangeleerde vormen op nieuwe combinatiën veilig eenigszins naar achteren kan worden geschoven. Ook mag niet vergeten worden, dat bij het klassikaal onderwijs de aanschouwing en de mededeeling meer tijd vorderen, dan bij het hoofdelijk onderwijs, omdat de onderwijzer niet tevreden mag zijn, als enkelen uit de klasse de aangeboden

leerstof hebben opgenomen, maar het zijn streven moet zijn, zoo mogelijk allen zoover te brengen.

Bij den leervorm der aanschouwing maakt men zooveel mogelijk gebruik van de voorwerpen zelve, waarvan men de aanschouwing noodig acht. Waar dit bezwaar oplevert, of geheel ondoenlijk is, kan men modellen of afbeeldingen gebruiken. Is het verlangde alleen buiten de school waar te nemen, dan kan tot dat doel eene schoolwandeling ondernomen worden, waarbij men echter in het oog houde, dat de gelegenheid tot rustige waarneming buiten de school zelden voorhanden is. Dikwijls zal het nuttig zijn, op de school een model te vertoonen van hetgeen men daarbuiten in de werkelijkheid heeft waargenomen. Zoo kan een model polder of schutsluis in de klasse van grooten dienst zijn, ook al heeft men op de wandeling polders en schutsluizen met eigen oogen doen aanschouwen. Ook kunnen werkelijkheid en model beide op de school gebracht worden, bijv. bij het onderwijs in de plantkunde. Wat toch bij de ontleding van eene bloem niet volkomen duidelijk kan worden gemaakt, kan door het vergroot model aan aanschouwelijkheid winnen. Zelfs kunnen afbeeldingen naast de werkelijkheid of naast het verkleinde model van nut zijn, omdat men het daar in zijne macht heeft, storende toevalligheden te vermijden, om alleen op de hoofdzaak de aandacht te vestigen. Uit die overweging kunnen afbeeldingen van natuurkundige instrumenten op eene plaats onder de leermiddelen aanspraak maken. Waar men echter uitsluitend van afbeeldingen gebruik maakt, moet men de stellige overtuiging bezitten, dat men niets beters er voor in de plaats kan geven. Die overtuiging is stellig niet voorhanden, waar men een wandkaart met de afbeeldingen onzer maten en gewichten gebruikt, daar er toch geen enkel redelijk bezwaar is, die voorwerpen zelve aan te schaffen. Alleen, waar het afbeeldingen uit vreemde landstreken betreft, moet men zich met het ontbreken der werkelijkheid tevreden stellen. Eene verwijzing naar het overeenkomstige in eigen omgeving is dan het eenige, waardoor men het vreemde wat meer nabij kan brengen aan de kinderlijke aanschouwing.

De mededeelende leervorm kan zich — zooals wij opgemerkt hebben — ook uitsluitend bedienen van de taal en wel in de beide vormen van *gesproken* en *geschreven* taal. Op dezen eersten vorm is eigenlijk alleen de naam van acroamatischen leervorm toepasselijk; het valt echter gemakkelijk in te zien, dat er geen principieel verschil bestaat, of men de gesproken, dan wel de geschreven taal aanvaardt, om bepaalde feiten aan de leerlingen mede te deelen. Het onderscheid kan niet in de theorie, maar moet uitsluitend in de practijk gezocht worden. *Viva vox docet* — de levende stem onderwijst — is reeds een oude stelregel, waarin de voortreffelijkheid van het gesproken woord als leervorm wordt gehuldigd. Inderdaad, er zijn omstandigheden, waarin niets boven het wel gesproken woord van den onderwijzer gaat. Elke les, zou men kunnen zeggen, heeft hare eigen eischen; geen twee, die volkomen op elkander gelijken. Al geeft dezelfde onderwijzer jaren achtereen aan hetzelfde leerjaar onderwijs in dezelfde

vakken, dan zijn er toch nog zooveel omstandigheden, die kleine wijzigingen kunnen te weeg brengen, dat de onderwijzer zich niet geheel afhankelijk kan maken van eenig leerboek. Het boek spreekt altoos dezelfde taal: het is, om zoo te zeggen, voor gemiddelde leerlingen geschreven; het kan zich niet aan veranderde omstandigheden aanpassen; dat vermag alleen het gesproken woord. Bovendien beschikt de vertellende onderwijzer over hulpmiddelen, waarover het boek geen macht heeft: stembuiging, gelaatsuitdrukking, gebaren, zij kunnen alle dienstbaar gemaakt worden aan het doel, dat de les beoogt. Een goed onderwijzer is een goed verteller.

Wij hebben hier het „spreken" ongemerkt door „vertellen" vervangen en dat is te verklaren en te billijken, omdat de leervorm van het gesproken woord zich het zuiverst in het vertellen openbaart. Toch mag ook aan het verklarend en omschrijvend spreken gedacht worden, dat bij ieder leervak voorkomt. Als men zelfs aan oudere leerlingen vraagt, waaraan zij de voorkeur geven: aan het luisteren naar den onderwijzer of aan het bestudeeren van de les uit het leerboek, dan zullen zij altijd het eerste verkiezen. Geen wonder trouwens: de pakkende kracht, die van den onderwijzer uitgaat, zal altoos aan het boek vreemd blijven. Hoe jonger de leerlingen zijn, hoe sterker zij dat onderscheid zullen voelen; er is toch geen geringe mate van zelfbeheersching noodig, om met ingespannen aandacht een boek zóó te lezen, dat men het gelezene geheel in zich opneemt. Daarom mag als algemeen voorschrift gesteld worden, dat de lagere school den kinderen geen leerboek in handen geeft, of het moet uitsluitend zijn, om hen in staat te stellen, buiten de les het gehoorde nog eens te repeteeren.

Wij hebben nog niet gesproken over de leesleerboeken en dat zullen wij toch niet mogen verzuimen, omdat aan deze eene bepaalde plaats in het onderwijs toekomt. Niemand spreekt „alsof het gedrukt was" en mocht iemand dat al doen, dan zou hij die kunst als onderwijzer toch moeten afleeren. Nu is het echter ook nuttig, dat, als zeker onderwerp naar den eisch is besproken, de leerlingen een aaneengeschakeld overzicht bekomen van hetgeen behandeld is. Aan die behoefte kan het leesleerboek voldoen, maar het is duidelijk, dat het dan komen moet nadat het onderwerp volledig, naar den eisch der didaktiek, is afgehandeld. Maar het leesleerboek kan meer. Het kan nadere toelichting verstrekken en in vrijeren vorm de stof behandelen, die naar streng methodische eischen door den onderwijzer is besproken. Zulke leesboeken kunnen bij het onderwijs in de geschiedenis, de aardrijkskunde en de kennis der natuur goede diensten bewijzen, ook, omdat zij steeds ter beschikking van den leerling blijven en deze, als de noodige lust door het voorafgaand onderwijs is gewekt, gaarne een boek ter hand zal nemen, dat het eens behandelde hem in anderen vorm voor den geest roept.

(Aan het vertellen wijden wij een afzonderlijk artikel, waarbij ook de vraag, in hoeverre het aanbeveling verdient, voor de hoogere klassen een enkele maal een boek *voor te lezen*, zal besproken worden).

Wij komen aan den tweeden, den opwekkenden leervorm. Zooals wij reeds met een enkel woord hebben opgemerkt, moet deze leervorm daar aangewend worden, waar het onderwijs ten doel heeft, de betrekkingen te leeren kennen, welke tusschen de reeds aangebrachte voorstellingen en begrippen bestaan. Ook is het de leervorm der toepassing. Is toch een regel uit de rekenkunde of taalkunde uit verschillende voorbeelden afgeleid, dan is het noodig, dat de leerlingen dien regel vaardig leeren toepassen, ook in die gevallen, welke te voren niet behandeld zijn. Alle opgaven ter toepassing van het geleerde beoogen dat doel. Behalve, dat door het goed bewerken dier opgaven de kennis van het geleerde bij de leerlingen vaster en inniger wordt, kan de kennis er ook door worden uitgebreid, daar het hun blijken kan, dat de toepasselijkheid van den gevonden regel verder gaat, dan zij aanvankelijk meenden. Een ander niet gering te achten voordeel van dezen leervorm is, dat kinderen tot zelfwerkzaamheid worden opgeleid, waarom de naam: heuristische of zelfzoekende leervorm voor deze wijze van doen zeer gepast moet geacht worden.

Het is duidelijk, dat deze leervorm zich van den eerst behandelden, wat het uiterlijk betreft, vooral daarin onderscheidt, dat de onderwijzer niet mededeelt, maar vraagt of opgeeft. „Deel niets mede", zoo luidt een bekende didaktische stelregel, „wat de leerling zelf vinden kan". In het algemeen erkennen wij de juistheid van dat voorschrift, al achten wij de waarschuwing noodig, dat men dien regel toch niet met de uiterste gestrengheid toepasse. Voor oudere leerlingen, die reeds aan den gang van het onderwijs gewend zijn, kan men veilig dat voorschrift volgen, voor jongere echter is eenige bedachtzaamheid gewenscht. Het erkennen der toepasselijkheid van een bepaalden regel eischt, dat men dien regel door en door verstaat, evenals het voor het zoeken van betrekkingen gewenscht is, dat men eene volkomen heldere kennis hebbe van de elementen, waarop dat onderzoek wordt toegepast. Zoo is het bijv. bij het eerste onderwijs in de wiskunde reeds mogelijk, uit een minimum van kennis belangrijke gevolgtrekkingen af te leiden. Toch is het ieder onderwijzer, die in deze richting voldoende ondervinding heeft opgedaan, bekend, met hoeveel zwarigheden de leerlingen juist in den beginne te worstelen hebben. Later, als hunne kennis is uitgebreid, zien zij de afhankelijkheid dier eerste stellingen met veel meer gemak in, dan voorheen. Het is dan ook zeer bepaaldelijk aan te raden, die oefening niet te vroeg te geven en niet dadelijk de uiterste wetenschappelijke strengheid te eischen. Aan de strikt logische behandeling der meetkunde behoorde in ieder geval eenige aanschouwelijke vormleer vooraf te gaan. Het volgende is dikwijls in staat, licht te verspreiden over het voorafgaande. Ook bij het gewoon lager onderwijs is dezelfde opmerking te maken. Bij het onderwijs, zoowel in de moedertaal als in de vreemde talen, kan het herhaaldelijk voorkomen, dat de onderwijzer eene zaak zoo duidelijk heeft gemaakt, dat hij nu veilig aan de toepassing meent te kunnen beginnen. Wat blijkt dan echter dikwijls? Dat ja wel enkele leerlingen

de opgegeven taak naar eisch voltooien, maar dat er toch ook zeer velen achter blijven en meer fouten maken, dan de onderwijzer meende te mogen verwachten. De oorzaak zal wel voornamelijk hierin moeten gezocht worden, dat de meeste leerlingen den gedistilleerden regel nog zoo vast associeeren aan de voor oogen gevoerde voorbeelden, dat zij in de opgave de gelijkenis met het vroeger behandelde niet weten te ontdekken. Het boven gegeven voorschrift zouden wij dan ook ten dienste der lagere school zoodanig willen beperken, dat de mededeeling eerst dan gestaakt worde, als de leerlingen het overige zelven gemakkelijk vinden kunnen. Niet de vlugheid van den meer begaafden leerling worde dus tot maatstaf genomen, maar de langzamere gang der middelmatigen.

Aan de opgaven stelt men in de onderwijskunde gewoonlijk den drievoudigen eisch, dat zij zullen zijn *beknopt*, *bepaald* en *gepast*. Over de beide laatste eischen zullen wij hier niet verder uitwijden, daar zij geacht mogen worden, voor zich zelve te spreken. Over de *beknoptheid* echter eene enkele opmerking. Wordt er eene oefening opgegeven, waarin bepaalde werkwoordelijke vormen moeten worden ingevuld, dan brengt de eisch der beknoptheid mede, dat het opgegeven stukje een groot aantal gevallen bevat, waarop de aandacht moet gericht worden. De zinnen moeten dus zoo kort mogelijk zijn, opdat de aandacht niet van het werkwoord worde afgeleid. Deze eisch is in den beginne streng te handhaven; men denke er echter om, dat de leerlingen allengs moeten gewend worden, om die vormen ook onder vele andere te vinden en te herkennen, zoodat het aanbeveling verdient, de inkleeding langzamerhand ruimer te maken, waaruit m. a. w. volgt, dat de eisch der beknoptheid niet absoluut mag worden opgevat. Wat wenschelijk is in den aanvang, kan verwerpelijk worden in het vervolg.

De zelfzoekende leervorm maakt ook — zelfs een zeer ruim — gebruik van *vragen*. In tegenstelling met de opgaven, denken wij hier meer bepaaldelijk aan mondelinge vragen. In het stellen van die vragen de grootst mogelijke geschiktheid te bezitten, geldt te recht voor een kenmerk van den bekwamen onderwijzer, waarom wij over dien vraagvorm nog enkele opmerkingen ten beste willen geven.

Het is dan in de eerste plaats noodig, er op te wijzen, dat niet elke vragende leervorm bij de heuristiek mag worden gerekend. Het examineerend vragen bijv. in het geheel niet. Zelfs zou men kunnen zeggen, dat dit geen leervorm is: wie examineert onderwijst niet. Het examineeren heeft toch alleen ten doel, te onderzoeken, hoe ver de kennis van den leerling reikt. Dat kan eene enkele maal op de school noodig wezen, maar men bedenke toch steeds, dat onderwijzen beter is dan examineeren en vooral, dat de mate van kennis en vaardigheid der leerlingen zeer goed kan worden bepaald zonder een opzettelijk onderzoek. Een goed onderwijzer kan niet gedurende geruimen tijd met zijne leerlingen verkeeren, zonder hen te leeren kennen. Wie veel examineeren of „repeteeren” noodig heeft, om van de vorderingen zijner leerlingen op de hoogte te komen, bewijst daardoor, dat hij zijne leerlingen gedurende de lessen slechts onvoldoende heeft gadegeslagen.

Het repeteerende vragen is stellig een leervorm, maar geen opwekkende: het moet veeleer tot den mededeelenden leervorm worden gebracht. Het doel er van is toch voornamelijk, de voorhanden kennis nog eens te voorschijn te roepen, ten einde ze daardoor weer levendig te maken en vaster te doen beklijven. Ieder antwoord is eene mededeeling aan de geheele klasse, die nu wel is waar niet rechtstreeks van den onderwijzer, maar van een der medeleerlingen uitgaat, waardoor echter het karakter der mededeeling niet verloren gaat. Vooral bij vakken, waarbij betrekkelijk veel aan het geheugen moet worden toevertrouwd — bij geschiedenis en aardrijkskunde bijv. — is deze leervorm op zijne plaats. Vraagt dus de onderwijzer: Wanneer begon de tachtigjarige oorlog? Wie was de eerste Spaansche landvoogd? Welke veldslagen hadden in 1568 plaats? enz. enz., dan heeft de geheele klasse gelegenheid, van de goede antwoorden der leerlingen te profiteeren, terwijl de onderwijzer zorg heeft te dragen, dat ook de verkeerde antwoorden tot nut der klasse gedijen.

Tot den opwekkenden leervorm behooren alleen het katechetisch en het socratisch vragen. De eerste term is oorspronkelijk aan het godsdienstonderwijs ontleend. Gedurende tal van eeuwen werd dit in den vorm van vragen en antwoorden gegeven, waarbij de leerlingen beide uit het hoofd leerden. Verschillende katechismen, zoowel van Protestanten als Katholieken, vertoonen nog dien vorm, die trouwens nog in onzen tijd, zij het niet meer zoo geregeld als in vroeger dagen, wordt aangewend. Om echter het ware karakter der katechese te leeren kennen, moet men zijne gedachten van dezen vorm afwenden. Misschien ware het beter, ook een anderen naam te kiezen en van analytisch of ontledend vragen te spreken. Zijn waren aard leeren wij het best kennen uit een voorbeeld. De klasse heeft een stukje uit het leesboek gelezen. Misschien heeft de onderwijzer het stuk voorgelezen, mogelijk ook is die taak aan enkele goede lezers uit de klas toevertrouwd geworden. Een totaal-indruk van het gelezene mag nu bij de leerlingen aanwezig geacht worden, maar wat nog ontbreekt is het heldere inzicht in den loop van het verhaal of van de beschrijving en ook, naar alle waarschijnlijkheid, de strekking, de bedoeling, de moraal van het gelezene. Nu opent de onderwijzer een gesprek met zijne leerlingen. Hij ontleedt het gelezene, eerst in grootere, daarna in kleine onderdeelen, of liever: hij brengt de klasse door zijne leiding er toe, zelf die ontleding te verrichten. De beweegredenen van eene bepaalde handeling worden opgespoord; de zinsneden of woorden, waarin die motieven zijn aangegeven, worden gezocht en zoo wordt het geheel in zijne onderdeelen verstaanbaar gemaakt voor de geheele klasse. Dat is de vorm van het leergesprek. Oogenschijnlijk zijn de leerlingen zelfstandig werkzaam, maar inderdaad berust de geheele leiding bij den onderwijzer; van de gepastheid zijner vragen hangt het welslagen der les bijna geheel af. Dit is het groote onderscheid tusschen de vraag en de opgave. Bij de laatste is de leerling werkelijk zelfstandig, bij de eerste alleen in schijn.

Nog een ander voorbeeld van dit katechetisch vragen vinden wij

bij de behandeling van rekenkundige vraagstukken. De elementen zijn den leerlingen bekend. Laat bijv. gevraagd worden, hoeveel percent er verloren wordt, als het verlies $1/9$ van den verkoop bedraagt. De bespreking van zulk een vraagstukje heeft alleen dan zin, als den leerlingen de betrekking tusschen de begrippen: inkoop, verkoop en verlies duidelijk zijn en als zij daarenboven weten, dat het verlies steeds wordt uitgedrukt in deelen van den inkoop. Ook de beteekenis der uitdrukking *percent* moet hun klaar voor den geest staan. Indien al deze voorwaarden volkomen vervuld waren, zou de oplossing van het vraagstukje geene moeilijkheid bieden, eene veronderstelling echter, die voor de geheele klasse wel nimmer mag worden aangenomen. Bij de bespreking treedt de onderwijzer weer als leider op. Door repeteerend vragen brengt hij de noodige elementen eerst tot volkomen helderheid. Dan laat hij de leerlingen zoeken naar hetgeen in het gegeven ligt opgesloten. Zij weten wel, wat $1/9$ is en zij begrijpen ook wel, wat $1/9$ *van den verkoop* beteekent, maar zij stellen het zich niet levendig voor. Verschillende voorbeelden kunnen dienen, om die voorstelling te verhelderen. Het is in het algemeen wel mogelijk, den gang van zulk eene les van te voren te bepalen, maar het is niet mogelijk, alle afwijkingen te voorzien, waartoe de soms dwaze antwoorden der leerlingen aanleiding kunnen geven. Het is dus ook noodig, dat de onderwijzer opportunist genoeg zij, om van al wat er voorkomt, het noodige profijt te trekken. Hij mag zich van den rechten weg niet laten afleiden, of moet er ten minste zoo spoedig mogelijk weer op terugkeeren. Nu hebben wij een zeer eenvoudig voorbeeld gekozen; men kan ook wel meer samengestelde behandelen, al moet hierbij gezegd worden, dat, als de oplossing te veel inspanning blijkt te kosten, dit als een bewijs mag gelden, dat het voorafgaande niet met de noodige zorg is behandeld.

Het ontledend vragen stelt de hoogste eischen aan den didaktischen tact van den onderwijzer. Niet alleen, dat hij in de hoogste volkomenheid de stof, die hij behandelt, moet beheerschen, maar, wat meer zegt, hij moet met juistheid weten, waar de moeilijkheden voor het kind schuilen en zijne vragen zoo weten in te richten, dat het juiste punt steeds getroffen wordt. Alle toegangen tot de dwaling — en hoe talloos zijn hare poorten! — moet hij weten af te sluiten, zoodat alleen de waarheid kan gevonden worden.

Het *socratisch* vragen is van nog andere natuur. Het ontleent zijn naam aan Socrates, die naar luid der berichten van Plato en Xenophon, eene zeer eigenaardige manier had, om zijne overtuiging, meest op zedelijk gebied, bij zijne hoorders ingang te doen vinden. Gewoonlijk begonnen zijn gesprekken over een geheel ander onderwerp dan waarop hij het oog had. Langzaam zocht hij zijne hoorders tot het door hem gewenschte doel te leiden, vaak echter zonder hen omtrent dat doel in te lichten. Aan het einde van het gesprek liet hij dan een oordeel uitspreken, dat voor de betrokken vraag beslissend was. Verrassend moet dikwijls de uitwerking geweest zijn, als op die wijze

de hoorder den indruk ontving, dat hij zelf uitspraak had gedaan in eene zaak, die hem van te voren duister scheen. Socrates was dan ook gewoon te zeggen, dat hij hetzelfde werk verrichtte, als zijne moeder, die vroedvrouw geweest was: „ik schep de waarheid niet, ik breng haar enkel aan het licht". Het is duidelijk, dat deze manier van doen bij voorkeur op vraagstukken van zedelijken aard kan toegepast worden. In den regel toch weet de mensch wel, wat goed of kwaad is, maar maken zijne begeerten het hem moeilijk, het goede van het kwade te onderscheiden. Er volgt echter tevens uit, dat deze handelwijze bij kinderen gewoonlijk geen doel zal treffen, omdat bij hen, nog meer dan bij volwassenen, de verstandelijke overtuiging onmachtig is, het zedelijk inzicht te verbeteren. Eene enkele maal zou men dien leervorm kunnen toepassen, als bijv. oudere jongens er behagen in scheppen, kleinere en zwakkere leerlingen te plagen en te hinderen. Men zou dan bijv. de vraag kunnen stellen, of bij een gemeenschappelijk spel *alle* deelgenooten zich behooren te vermaken, dan wel of het tot den eisch van een goed spel behoort, dat enkelen zich vermaken en anderen verdriet hebben. Het juiste antwoord zal dan wel volgen. Dan kan de vraag volgen, of de kinderen gaarne zouden betrokken zijn in een spel, waar anderen vermaak hadden en het verdriet hun deel was. Alweer kan het antwoord niet twijfelachtig zijn. „Ik heb jongens gezien", kan de onderwijzer voortgaan, „die er vermaak in schepten, met steenen te mikken op de ruiten van een huis. Een steen raakte en de glasscherven sprongen in het oog van een klein kind, dat achter het venster zat. Hoe noemt ge die jongens?" Op die wijze voortgaande, kan de onderwijzer de gedachte ontwikkelen, dat alle vermaak is af te keuren, waarbij anderen nadeel of leed wordt toegebracht. Toch, hoe goed het gesprek ook wordt geleid en hoe duidelijk de leerlingen ook van het verkeerde hunner handelingen overtuigd worden, gewoonlijk zal men het niet verder brengen, dan tot eene verstandelijke overtuiging, die op het vluchtig kinderlijk gemoed geen duurzamen invloed oefent. De socratische leervorm zal bij de opvoeding van kinderen van weinig nut kunnen zijn.

Ten slotte mag de opmerking niet ontbreken, dat geen enkele leervorm bij uitsluiting in eene bepaalde les kan toegepast worden. Tot den onderwijskundigen tact behoort het, voor ieder gegeven geval uit te maken, welke vorm dient gekozen te worden. Zoo kan iedere mededeelende leervorm afgewisseld worden door eene opwekkende vraag, even goed als het, omgekeerd, kan voorkomen, dat te midden van een heuristisch leergesprek, de onderwijzer alleen het woord neemt, om langs den weg van directe of indirecte aanschouwing, aan eene duister geworden voorstelling meer licht te verschaffen. Wat ter wille van eene regelmatige behandeling theoretisch moet gescheiden worden, kan en moet vaak in de practijk verbonden voorkomen.

Leesonderwijs. Het kost den kultuurmensch van den tegenwoordigen tijd groote moeite, zich in een maatschappelijken toestand in te

denken, waarin lezen nog eene onbekende kunst zou zijn. Zoozeer onderstelt onze beschaving de vaardigheid in het lezen bij alle volwassen leden der maatschappij, dat wij het als van zelf sprekend beschouwen, dat ieder die kunst machtig is en dat wij ons bijna geen rekenschap meer kunnen geven van de waarde en de beteekenis van het lezen voor ons persoonlijk en maatschappelijk bestaan. Zoo krachtig is die overtuiging in ons, dat niemand er zich tegen verzet, als de graad van verstandelijke ontwikkeling van eene natie afgemeten wordt naar het procent *analphabeten*, d. i van dezulken, die de kunst van lezen en schrijven niet verstaan. Toch is het voor ons doel noodig, dat wij ons helder voor den geest stellen, wat wij aan de leeskunst te danken hebben, opdat wij sterk staan tegen de enkelen, die zoo nu en dan met de bewering komen aandragen, dat de waarde van het lezen in onzen tijd overschat wordt.

Indien wij ons een vijf- of zestal eeuwen terugdenken, dan bevinden wij ons te midden eener maatschappij, waarin het lezen nog volstrekt niet tot gemeengoed van alle burgers is geworden, waarin die kunst nog slechts het deel was van enkele hooger begaafden en hooger geplaatsten. Toch was West- en Midden-Europa toen reeds voorlang de periode van het natuurleven te boven; de naam van eene beschaafde maatschappij mag aan het veertien- en vijftiende-eeuwsch Europa niet onthouden worden. Toen echter nam het gesproken woord veelal de plaats in, die in onze dagen door het geschreven woord wordt vervuld en dat ging toen des te gemakkelijker, eensdeels naardien voor iederen mensch de wereld, waarin hij zich bewoog, zooveel kleiner was dan tegenwoordig, een onmiddellijk en verklaarbaar gevolg van de schaarschte en veel geringere snelheid der verkeersmiddelen, anderdeels echter, wijl de Kerk toen nog de eenige draagster en verbreidster was zoowel van verstandelijken als van zedelijken vooruitgang, eene Kerk, die over geheel de wereld dezelfde taal sprak en dezelfde beginselen verkondigde en zoo op geheel de beschaafde wereld haren stempel drukte. Toen dan ook aan het einde der Middeleeuwen de aardoppervlakte zich steeds uitbreidde en ongeveer terzelfder tijd nieuwe geestesstroomingen zich baan zochten te breken, toen was ook de tijd vervuld, dat de snellere en algemeenere verbreiding der gedachte noodzakelijk en door de uitvinding der boekdrukkunst tevens mogelijk was geworden. Drie, vier eeuwen zouden nog zoekende en tastende, den aangegeven weg soms niet dan schoorvoetend volgende, voorbijgaan, maar het eind kon niet anders zijn, dan wij nu, aan den dageraad der twintigste eeuw, aanschouwen: het algemeen erkende — zij het hier en daar: afgedwongen — recht op gelijke geestesbeschaving voor alle menschen. Voor wie niet lezen kan, zijn niet alleen de schatkameren der kennis gesloten, maar hij kan aan het leven der maatschappij niet het geringste aandeel nemen. Zelfs de wetten, waaronder hij leeft, en waaraan te gehoorzamen ook hem is opgelegd, kan hij niet leeren kennen. Hij moet teren op hetgeen hem, meer of min betrouwbaar, wordt overgeleverd: hij is in geestelijk opzicht afhankelijk en hulpbehoevend. Zeker, er is nog menig bedrijf in het maat-

schappelijk leven te vervullen, waarvoor de kennis van lezen en schrijven onnoodig is; voor zandkruien en steenenbikken en voor nog velerlei ander werk kan men er buiten, maar wie aan een „menschwaardig" bestaan nog hoogere eischen stelt dan voldoende voeding en kleeding; voor wie zich het woord herinnert, dat de mensch bij brood alleen niet leven zal; voor hem zelfs, die — om den blik minder hoog te richten — ervaren heeft, dat de domheid de gemakkelijkste prooi der slimheid wordt, en die daarom de leeskunst als het eerste wapen ter verwerving en verdediging der geestelijke zelfstandigheid waardeert, voor hen allen is de eisch onafwijsbaar, dat een ieder mensch althans *lezen* leere.

Evenals in ons artikel over het *Leerplan* hebben wij de practische onmisbaarheid op den voorgrond gesteld; daarna komt eerst de overweging, dat lezen ook de voorwaarde is voor verdere verstandelijke ontwikkeling. Zeker, die uitspraak mag niet zoo verstaan worden — wat zij ook trouwens niet zegt — dat lezen eene voldoende voorwaarde is voor kennisvermeerdering; 't is waar, dat men slechts lezen kan, wat men begrijpt, dat geen lectuur ons baten kan, tenzij wij reeds eenigermate op de hoogte zijn van hetgeen er in behandeld wordt, maar dat neemt niet weg, dat — bij de volle erkenning dier andere eischen — het toch ook waar blijft, dat *zonder* lezen de andere voorwaarden ons weinig verder brengen. Is eenmaal de schoolleeftijd achter den rug, dan leert de mensch bijna uitsluitend uit boeken; indien nu de school gezorgd heeft èn voor het aanbrengen van zooveel elementaire kundigheden, als voor het verstaan van het gelezene noodig is èn voor zoodanige vaardigheid in het lezen, dat ook van die zijde geen belemmering komen kan, dan heeft zij hare taak te dezen aanzien vervuld. De landbouwer, de werkman, de fabrieksarbeider, zij moeten lezen, hetzij om ruimer blik te krijgen over hun eigen dagelijksch werk, hetzij om naast dien dagelijks weerkeerenden plicht zich eene andere levensfeer te scheppen, waarin het goed is te wonen. Want, we zijn er ongemerkt toe genaderd, lezen is niet alleen middel tot vermeerdering van verstandelijke kennis, lezen is ook en in nog hoogere mate, eene bron van genot en stichting. Sinds de abele spelen en de sotternijen niet meer in de open lucht vertoond worden en een dergelijk genot een opzettelijk schouwburgbezoek noodzakelijk maakt, waartoe maar weinigen buiten de groote steden de gelegenheid hebben, sinds dien tijd moet lectuur in die geestelijke behoefte voorzien. Laat het waar zijn, dat er veel kaf — en erger — onder het koren schuilt, 't zou toch de hoogste ondankbaarheid zijn, indien wij niet erkenden, wat verrijking van innerlijk leven, wat stichting en beschaming, wat moed en geestdrift we niet te danken hebben aan het boek. Wat een dor mensch moet het wezen, die geen genot in het lezen heeft! Er is schadelijke overdaad en er is een tijdperk in het leven, waarin bijna ieder mensch zich aan lezen te buiten gaat; 't is waar en dat gevaar moet onder de oogen gezien en waar noodig tegengewerkt worden, maar ook hiermede is de waarachtige waarde van het lezen niet ontkend, zelfs niet verkleind. Alzoo — uit practische, uit ver-

standelijke en zedelijke overwegingen zeggen we: de school moet het kind leeren lezen en wel in die mate: dat het genot in het lezen vindt.

Het leesonderwijs heeft wel eene eeuwenlange, maar geene zeer belangwekkende geschiedenis. Men zou haar in twee ongelijke perioden kunnen verdeelen: van de vroegste tijden tot aan het begin der 19e eeuw en van dat tijdstip tot op heden. In de eerste periode begon men met het leeren kennen der letterteekens, waarbij deze genoemd werden bij de namen, die zij in het alphabet dragen. Elk kind kreeg een boekje, met een deftigen Latijnschen naam *abecedarium*, met een meer gewonen naam *haneboek* geheeten, het laatste naar den haan, die als symbool van wakkerheid op den omslag was afgebeeld. Daar stonden op de eerste bladzijde de letters in alphabetische volgorde, in kleinschrift en in hoofdletters en des leerlings eerste zorg was, die figuurtjes met bijbehoorende namen vast in het geheugen te prenten. Was deze moeilijkheid overwonnen, dan kwam de tweede nog veel grootere moeilijkheid. De letters moesten tot kleinere en grootere woorden aaneengevoegd worden. Eerst werden eenvoudige klankverbindingen gegeven, als ab, eb, ib, ob, ub, daarna ba, be, bi, bo, bu; spoedig ging men tot meer samengestelde groepen over, tot men eindelijk drie- en vierlettergrepige woorden leerde lezen. De groote moeilijkheid was hier gelegen in den naam, dien men aan de lettervormen gaf en die wel is waar eenige overeenkomst vertoonde met den klank, dien hij in het woord vertegenwoordigde, maar toch ook vaak er belangrijk van afweek. Men denke zich eens in, hoe moeilijk het voor kinderen moet geweest zijn, om te *hooren*, dat *es—see—ha—oo—ee—en* behoorde uitgesproken te worden als *schoen*. Uit de eerste gegeven voorbeelden blijkt reeds, dat men er geen bezwaar in zag, niets-beteekenende letterverbindingen als leesvoorbeeld te geven; waren de leerlingen eenigszins gevorderd, dan bleven deze inhoudlooze klankgroepen achterwege, maar dan onthaalde men de kleinen op allerlei moeilijke woorden, waarvoor nog al dikwijls gezocht werd naar oudtestamentische namen. Zoo kon men reeksen woorden vinden als: *Deuteronomium*, *Methuzalem*, *Jeremia*, *Zacharia*, *Maleachi* en dergelijke. In Duitsche leesboekjes trof men andere woord-monstruositeiten aan, als *Obervormundschaftskassenbestand*, *Viceoberappelationsgerichtspräsident* of wel, men zocht in de aardrijkskunde van Amerika of Azië naar onuitsprekelijke namen als: *Tlantlaquacapali* en *Spisplospruspla*. Naar de wijze, waarop deze woorden al spellende werden gevonden, kreeg deze methode later den naam van *spelmethode*.

Ondertusschen werden, vooral in de achttiende eeuw, allerlei pogingen aangewend, om het lezen-leeren te vereenvoudigen en voor de leerlingen aantrekkelijker te maken. Soms groepeerde men de letters naar den uiterlijken vorm, soms ook naar den klank, dien zij voorstelden. Ook stelde men prentenboekjes samen, waarvan de afbeeldingen het geheugen moesten te hulp komen. Dergelijke boekjes bestaan nog, maar zij worden op de school niet meer gebruikt. In rijmpjes als A is een aapje, dat eet uit zijn poot; B is een bakker, die bakt ons het

brood, kan men reeds eene poging bespeuren, om den naam der letter te associëeren aan den klank, dien zij in de uitspraak heeft. Ook werd het alphabet op muziek gezet, op eene wijze, die onze kinderen nog wel zingen. In het Philantropium werden letters uit koek en suiker gebakken; wie ze goed kende, mocht ze opeten. Ook werden den kinderen speelkaarten en dobbelsteenen in de handen gegeven, ieder met eene bepaalde letter voorzien, waaruit dan woorden werden samengesteld. Allerlei heeft men bedacht, om eenig verband te brengen tusschen de lettervormen en de letterklanken. Zoo werd van eene *e* een ezelsoor, van eene *d* eene degen, van eene *h* een haas, van eene *p* eene zweep (*Peitsche*) gemaakt. Ook trachtte men de namen te vereenvoudigen, door ze meer op elkander te doen gelijken. Bij *b* wordt eene *ee* gevoegd en bij *k* eene *a*: nu stelde men voor, of altoos *a* of altoos *ee* te zeggen. Basedow en Campe lieten opzeggen *bee*, *dee*, *fee*, *gee*, *hee*, *kee* enz.; een ander *ba*, *da*, *ka*, *ma* enz.

Toen de spelmethode al hare krachten had uitgeput, om hare fout — het behouden der letternamen — te bemantelen, toen brak de tijd aan, dat men die fout algemeen inzag en de letters benoemde naar den normalen klank, dien zij in verbinding met andere letters heeft. Het had ondertusschen niet aan voorgangers ontbroken, die lang vóór de 19e eeuw een beteren weg wezen. De eerste, dien wij kennen, is Valentin Ickelsamer, die omstreeks 1527 een boekje uitgaf onder den titel: *Die rechte weis auffs kurtzist lesen zu lernen.* Hij keurt het sterk af, dat men de letters bee, cee, dee noemt; dat zijn geen letters, zegt hij, maar lettergrepen, waarin telkens maar ééne letter voorkomt, die ter zake dienende is. Om nu dien echten letterklank te leeren, ontwerpt hij eene phonetiek, waarin hij met allerlei vergelijkingen poogt duidelijk te maken, hoe de medeklinkers moeten uitgesproken worden; het denkbeeld om eenvoudig naar een woord te verwijzen, waarin die klank voorkomt, is blijkbaar niet bij hem opgekomen. Hij zegt bijv.: de *f* wordt door de tanden geblazen, die op de onderlip rusten en geeft een geluid als nat en groen hout, dat op 't vuur ligt en blaast; de *h* is een sterke adem, zooals men in de handen blaast; de *t* is een zacht lispelen door de op elkaar geplaatste tanden, zooals jonge duiven of adders sissen[1]). Men zou meenen, dat deze aanduidingen voldoende moesten zijn, om in den tijd van drie eeuwen de spelmethode door eene betere en meer rationeele methode te vervangen. Toch is dit niet geschied, al had Ickelsamer wel navolgers, als Otto Fuszsperger, die in zijne „Leeszkonst" (1542) streng onderscheid wilde gemaakt zien tusschen het letterteeken, den letterklank en den letternaam. Werd de behoefte aan eene betere methode niet zoo diep gevoeld, omdat het aantal schoolgaande kinderen betrekkelijk gering was en de leerstof nog zoo beperkt, dat alle leerlingen ten slotte toch lezen leerden? Hoe het zij, in het begin der 19e eeuw heerschte de spelmethode nog bijna onbeperkt, ja het kostte

---

1 Zie over *Ickelsamer* het opstel van W. F. Hildebrand: „De oudste klankmethode" in: *Oud en Nieuw*, jrg. V.

groote moeite, om haar te verdringen. Toen Stephani in 1803 voor het eerst na lange jaren met het voorstel kwam, de medeklinkers te noemen, zooals men ze in de samenstelling hoort „ohne Nachklingen eines Vokals”, toen vond hij wel dadelijk vele ijverige medestanders, maar toch ook verbitterde tegenstanders. Grasers spot over het „sissen en piepen der nieuwe methode” vond velerwege bijval. Ten onzent mag Nieuwold de eerste verkondiger en Prinsen de eerste verbreider der klankmethode genoemd worden. Wel lieten beiden nog een toonloozen klinker achter den medeklinker hooren, maar met de gebruikelijke letternamen werd toch voor goed gebroken.

Ook de phonetische studie, die Ickelsamer bij het lezen-leeren noodzakelijk achtte, werd aan het eind der achttiende en het begin der negentiende eeuw weer opgenomen. Twee Duitschers, Olivier (1759—1815, een Zwitser van afkomst) en Krug (1771—1843) behaalden daarmee eenigen kortstondigen roem. Beiden eischten, dat de leerlingen niet alleen de klanken zuiver zouden voortbrengen, maar ook, dat zij dat met bewustheid zouden doen: men moest weten, hoe de klanken gevormd worden en in welke houding men de spraakorganen brengen moest, om de klanken zuiver voort te brengen. De juiste mondstand moest worden aangeleerd en de medeklinkers moesten onderscheiden worden naar hunne wijze van ontstaan. Zoo werd de *r* aangeduid als „Schnurrlaut”, *t* als scherpe „Zahnschlusz”, *l* als tongklank, *f* als zachte (!) blaasklank, *h* als scherpe keelklank, enz. enz. De leerlingen moesten dan verder op kommando de woorden vormen, waarvan de onderwijzer de afzonderlijke deelen voorsprak. Bijv.:

Onderwijzer: Scherpe keelklank, ee!
Leerlingen: hee!
Onderwijzer: tongklank, e!
Leerlingen le!
Onderwijzer: Te zamen!
Leerlingen: hee—le!

De phonetische namen van Krug zijn nog vrij wel aannemelijk; anderen echter trachtten zijn werk te volmaken en kwamen daardoor tot nog fijnere onderscheidingen, aangeduid als: ploffer, brommer, krekel, geeuwer, kakelaar, wijde-mondklank, doffe-lippenklank, en — we durven niet vertalen —: „Nebenzweiklanganzeiger”.

De ontwikkeling der methodiek van het aanvankelijk leesonderwijs heeft zich sinds het begin der negentiende eeuw in dezelfde richting voortbewogen. Eén nieuw beginsel is er nog ingebracht: het leeren kennen der spraakklanken door de ontleding van daarvoor geschikte woorden. Jacotot heeft daartoe misschien de eerste aanleiding gegeven, maar practisch toegepast en uitgewerkt is die methode het eerst door Karl Vogel (1843), naar wien de „normaalwoordenmethode” in Duitschland gewoonlijk genoemd wordt. In den beginne gingen allerlei concentratie-pogingen daarmede gepaard; vooral het aanschouwingsonderwijs trachtte men op die wijze nieuw leven in te blazen. In de eerste uitgave van Bouman's leesmethode staat dat concentratie-beginsel nog

geheel op den voorgrond. Het aantal normaalwoorden werd in den beginne eerst klein genomen; er bestaat eene Duitsche leesleerwijze, waarin alle spraakklanken in 5 dergelijke woorden vereenigd zijn. Dat aantal werd steeds grooter, zoodat er ten slotte eene leesmethode verscheen met 100 normaalwoorden. De methode, welke na die van Bouman ten onzent den meesten opgang heeft gemaakt, namelijk die van Versluys, verwierp wel de aanduiding van „normaalwoordenmethode", maar gaf toch in den grond niets anders. De eisch, dat uit ieder woord slechts *één* nieuwe klank zou worden geleerd, was van zelf oorzaak, dat het aantal te analyseeren woorden werd uitgebreid.

We hebben Jacotot genoemd als den man, die het eerst het denkbeeld uitsprak, van het woord en niet van den enkelen spraakklank uit te gaan. Hij zelf stelde eigenlijk niet een woord, maar een geheelen zin voorop, zooals in het artikel, aan hem gewijd, reeds is opgemerkt. De lezer weet ook, dat de *Aventures de Télémaque* het boek was, waaruit de kinderen het eerste leesonderwijs moesten ontvangen. Het denkbeeld, met een volzin te beginnen, vond navolgers. *Zóó* in Fr. Weingart, die in 1830 voorstelde, het Fransche boek van Fénélon te vervangen door *één* van Krummachers Parabelen, waardoor de eerste zin, die den zesjarigen kinderen ter ontleding voorgelegd werd, luiden zou: „Socrates, der weise Sohn des Sopkroniskus, redete eines Tages im Kreise seiner Schüler von der allwaltenden Vorsicht der Gottheit."

Beter kinderkenner toonde zich Karl Seltzsam (1846), die een kinderlijk verhaal tot uitgangspunt koos, aanvangende met de woorden: „Franz, Franz, o komm doch bald zu mir." Men verzekert, dat deze methode in sommige scholen te Breslau nog in gebruik is. Hier te lande gaven De Raaf en Baas eene navolging; ook hunne woordenkeus is zeer eenvoudig en begrijpelijk.

Als iets nieuws heeft ook de schrijf-leesmethode alle moeite gedaan, zich te doen kennen. Eene eigenlijke methode kan men haar echter eerst noemen, als zij zich voorstelt, schrijven en lezen *zóó* parallel te doen gaan, dat, als het leesonderwijs is afgeloopen, ook het schrijfonderwijs ten einde gekomen is. Nu echter ieders ervaring geleerd heeft, en nog steeds voortgaat te leeren, dat het leesonderwijs veel sneller tempo verdraagt, dan het schrijfonderwijs, kan men onmogelijk den leergang van beide vereenigen. Het spreekt van zelf, en sinds de hervorming van ons onderwijs in het begin der voorgaande eeuw heeft men dat steeds in het oog gehouden, dat met het lezen-leeren het naschrijven — of liever het nateekenen — der lettervormen gepaard moet gaan. Daarmede echter is de schrijfleesmethode niet tevreden. Zij wil, dat bij de rangschikking der aan te leeren klanken ook rekening zal worden gehouden met de moeilijkheid, die de lettervorm bij het schrijven zal opleveren en men verbeeldt zich, dat men zoo twee heeren kan dienen en beiden bevredigen. Dat dit verkeerd moet uitkomen, kan aan de verschenen voorbeelden gemakkelijk aangetoond worden. Het Duitsch verkeert in dit opzicht in nog ongunstiger omstandigheid dan onze taal, daar het letterschrift daar weinig overeen-

komt met de gedrukte letter. Bovendien is daar te lande noodzakelijk tweeërlei alphabet aan te leeren.

Als grondlegger der schrijfleesmethode wordt gewoonlijk de reeds vroeger genoemde Graser opgegeven, die in 1817 zijne „Elementarschule fürs Leben in ihrer Grundlage" in het licht gaf. Voor hem was die schrijfmethode eene poging tot verbetering der oude spelmethode en dit wetende kan men allicht beter zijn spot en verachting verklaren voor de in zijn tijd opkomende klankmethode. Graser ging van het onbegrijpelijk denkbeeld uit, dat de lettervormen niets anders waren dan de afbeeldingen der mondstanden en dat er dus een innig verband moest bestaan tusschen den vorm en den klank van het letterteeken. Zijne navolgers hebben dat denkbeeld wijselijk laten varen en alleen hunne krachten besteed aan het verzoenen van twee leergangen, die van verschillende gegevens uitgaan. Ten onzent zijn de beginselen dier methode neergelegd in de Handleiding van Bouman en Hildebrand. (2e druk. Groningen 1894)

We willen nu nog een enkelen blik werpen op den huidigen stand van het eerste leesonderwijs in ons land. Het aantal handleidingen en bijbehoorende leesboekjes is zeer groot, maar het onderling verschil is heel klein. Wel zijn er vragen, die nog verschillend beantwoord worden, maar de beteekenis dier vragen lijkt ons heel gering. Zoo is verdeeldheid aangaande het al of niet wenschelijke van koor-oefeningen; omtrent het opnemen van losse woorden en alleenstaande zinnen in de eerste leesboekjes; aangaande het beginnen met schrijf- of drukletters, en waarschijnlijk nog wel aangaande andere vragen, die alleen door hen, die ze opwerpen, van gewicht geacht worden.

Niet van belang ontbloot — vooral voor het onderwijs aan groote klassen — achten wij het gebruik van „aanschouwingsmiddelen" bij het eerste leesonderwijs. Toen de methode-Prinsen nog algemeen gevolgd werd, gebruikte men naast de leestafels ook nog de letterkast van Delabarre, die nog lang nadat Bouman en Versluys ingevoerd waren, zich bleef handhaven. Toen werd echter meer en meer het denkbeeld verkondigd, dat één klassikaal aanschouwingsmiddel niet voldoende was en dat ieder leerling zijne eigen letterkaartjes hebben moest. Aan die behoefte werd voldaan door de uitgave van letterkubes en letterplaatjes, maar . . . . het schijnt, dat de behoefte niet zoo groot geweest is, als men zich had voorgesteld. De letterblokjes toch worden betrekkelijk weinig gebruikt. Dat is toch wezenlijk jammer, want wij houden de uitspraak van Graser voor juist, dat, daar de mensch blijkbaar eerst heeft geschreven en daarna eerst heeft gelezen, men ook bij het onderwijs met schrijven moet aanvangen. Alleen, de practijk verzet zich tegen de letterlijke uitvoering van dat plan, daar we rekening hebben te houden met de ongeoefendheid der kinderhand. Toch is dat beginsel wel te volgen, indien men het schrijven slechts vervangt door het leggen van de woorden uit letterplankjes, waarmee hetzelfde doel bereikt wordt. Inderdaad, vóórdat het kind zien kan, dat *k—e—r—s* te zamen *kers* vormt, moet het omgekeerd weten, dat

kers gevormd wordt uit *k—e—r—s*. We zouden de algemeene invoering van letterkaartjes eene schrede voorwaarts achten; alleen zijn wij niet overtuigd, dat het werken daarmede tot aan het einde van den leescursus moet worden voortgezet. Welke methode men ook volgt, de moeilijkheid zit in het begin en het zoeken naar de beste middelen, om over die eerste moeilijkheid heen te geraken, schijnt nog geen afdoend resultaat te hebben opgeleverd.

Over een paar verschijnselen in de methodiek van het aanvankelijk leesonderwijs willen we nog een enkel woord zeggen.

De *Sprekende letterbeelden*, die tot uitbundigen lof en tot zoo scherpe polemiek hebben aanleiding gegeven, zijn — men behoeft slechts een paar bladzijden terug te slaan, om de bewijzen er van te vinden — eene vernieuwing van de pogingen, in de achttiende eeuw aangewend, om de spelmethode te vereenvoudigen. Daar hooren zij wezenlijk thuis, maar hoe iemand meenen kan, dat zij ook bij de klankmethode passen, is ons een raadsel. Ook breken zij met de gelukkige vondst der nieuwere methoden, om het lezen niet uit te stellen, tot alle letterteekens aangeleerd zijn, maar om zoodra mogelijk de geleerde klanken in woord en zin te gebruiken. Datzelfde bezwaar is van toepassing op de *leesplankjes* van Hoogeveen en Colenbrander, die, wel is waar, het boven besproken beginsel huldigen van *eerst* schrijven en *dan* lezen, maar die, door alle letterklanken te gelijk te geven, weer een ander goed beginsel over boord werpen. Dat verder de *mondstempels* van Bouwmeester en Berendsen sterk aan het phonetisch leesonderwijs van Olivier en Krug herinneren, moet den lezer van dit geschiedkundig overzicht wel reeds zijn opgevallen. Dat zij meer succes zullen hebben, dan hunne voorgangers, lijkt ons aan ernstigen twijfel onderhevig. Bij het onderwijs aan doofstommen kunnen zij goede resultaten geven, maar voor wie hooren en spreken kunnen, zijn zij van weinig nut.

In onze vaklitteratuur is aan het eerste leesonderwijs — en dat geldt ook voor Duitschland — veel grooter aandacht gewijd, dan aan hetgeen daarop noodzakelijk volgen moet. Voor het grootste deel is in de aanvangsklasse het lezen-leeren *doel*, voor de middel- en hoogere klassen wordt het een *middel*. Tot welk doel dat middel leiden moet, hebben wij in de inleiding van dit artikel aangegeven. Er blijft nu nog de belangrijke vraag over, hoe dat middel moet worden aangewend, om dat doel te bereiken. *Wat* moet worden gelezen en *hoe* moet worden gelezen?

Op de vraag, welke voor de kinderen de meest gepaste leesstof is, gaf men tot in de 19e eeuw, waarschijnlijk zonder zich de vraag duidelijk gesteld te hebben, tot antwoord: uittreksels uit de godsdienstige lectuur der volwassenen: bijbelsche geschiedenissen in onveranderden vorm, geloofsbelijdenissen, gebeden, psalmverzen en dergelijke. Het achttiende-eeuwsch rationalisme deed zich — al was het vrij laat — ook op dit gebied gelden en zoo zien wij de leesboekjes in de jaren der stichting en den eersten opbouw van ons nationaal schoolwezen gevuld

44*

met zedekundige verhalen en bespiegelingen. Op de „Boekenlijst", door Van den Ende samengesteld, komt de Bijbel niet voor; niet, zooals uitdrukkelijk betoogd werd, omdat dit voortreffelijk boek door den onderwijzer niet zou behoeven geraadpleegd te worden, maar omdat het geen geschikt kinderboek voor de openbare school moet worden geacht. Toch werd meer dan één bekend bijbelsch verhaal voor kinderen bewerkt en in de school gebruikt. De maatschappij Tot Nut van het Algemeen maakte zich verdienstelijk door verschillende leesboeken voor het lager onderwijs uit te geven en onder die alle hield Hulshoff's „Geschiedenis van Jozef" tot over de helft der negentiende eeuw stand. Anslijns boekjes, welker titels reeds genoegzaam den inhoud aanwijzen: „De brave Hendrik" en „De brave Maria" beleefden tal van herdrukken, evenals de zelfs nu nog niet vergeten „Honderdtallen" van den Duitschen kanunnik Schmidt. De braafheid en de levensernst spraken uit ieder leeslesje, terwijl de moraal telkens aan het eind in spreuk- of rijmvorm werd nedergelegd. Van Heijningen Bosch was de eerste, die eenige reactie beproefde, door den jongen lezer niet uitsluitend toonbeelden van kinderlijke en onkinderlijke braafheid voor oogen te stellen, maar ook jeugdige verkeerdheden en ondeugden te teekenen, natuurlijk niet, zonder op de ondeugd de behoorlijke straf te doen volgen. Hoewel op taal en stijl dier leesboeken geen ernstige aanmerkingen te maken zijn, zoo moet toch opgemerkt worden, dat alle streven naar litterair schoon dien schrijvers vreemd was. De aanprijzing van het goede en de waarschuwing voor het kwaad stonden nog geheel op den voorgrond. Van de tweede helft der negentiende eeuw was reeds het eerste tiental jaren verloopen, eer het bellettristisch leesboek zijn intocht in de scholen hield. Goedhart's „Proza en Poëzie" was een voorlooper, weldra door de boekjes van Leopold gevolgd. „Stofgoud", „Bonte Steenen", „Meiregen". ‚Dauwdroppels", „Mosroosjes" waren de teekenende namen, die een nieuw tijdvak voor de schoolboeklitteratuur inluidden. Andere schrijvers volgden met „Viooltjes", „Schelpjes" en „Zoutkorreltjes". Niet zonder strijd brak de nieuwe richting zich baan. Een der meest bekende figuren der oudere richting, Hemkes, deed zelfs, toen het pleit voor de nieuwe richting al gewonnen was, eene brochure verschijnen, waarin hij de boekjes van Leopold aan eene geduchte en niet in ieder opzicht onverdiende critiek onderwierp. De zedelijke leering, voorheen zoo opzettelijk aangebracht, school nu weg onder rozen en violen. Het was een paedagogische vooruitgang, maar... de gebreken bleven bij nadere kennismaking niet verborgen. Er kwam in de kinderlectuur eene gevoeligheid, die wel eens tot sentimentaliteit naderde, ja, hier en daar de grens overschreed. Was het vóór dezen het streven, om tot de kinderen af te dalen, de nieuwe schoollitteratuur trachtte den jongen tot hooger peil op te heffen, een pogen, dikwijls met gelukkigen uitslag bekroond, maar ook meer dan eens falend, waar de afstand tusschen het ideaal en de werkelijkheid te groot genomen werd. Menige in sierlijk gewaad gehulde levenswijsheid bleek te hoog boven de kinderlijke vatbaarheid te liggen en, had men vroeger het intellect van het kind dikwijls overschat, nu werden even

vaak aan het gevoels- en gemoedsleven eischen gesteld, die de perken van den schoolleeftijd verre te buiten gingen.

Het aantal leesboeken is de laatste kwarteeuw zoo verbazend sterk toegenomen, dat alleen de opsomming der titels eene ruime plaats zou innemen. Daarenboven — en dat is het sterkste motief, dat ons van zulk eene opsomming weerhoudt — de richting is weinig of niet veranderd. Tot de oude paden met zijn groot aantal zedelijke wegwijzers en waarschuwende opschriften is men niet teruggekeerd. Vlijtiger dan voorheen heeft men onzen vaderlandschen letterschat doorsnuffeld en naast het een en ander, dat beter achterwege ware gebleven, heeft men veel, zeer veel gevonden, dat zijne welverdiende plaats in onze schoollitteratuur handhaaft. Een leesboek voor de lagere, zelfs voor de middelklassen der school te schrijven is eene taak, door menig schoolman met onbetwistbaar talent vervuld, maar het zou niet moeilijk zijn, met sprekende voorbeelden aan te toonen, dat de krachten meestal te kort schieten, waar het de samenstelling van een leesboek voor de hoogste klassen betreft. Daar is, naar we meenen, de *bloemlezing* op hare plaats; het kind mag de school niet verlaten, voor het eenigen smaak heeft gekregen in de lezing van de beste en voor zijne ontwikkeling passende voortbrengselen der Nederlandsche letterkunde. De negentiende-eeuwsche romantiek mag daarin het ruimst vertegenwoordigd worden, hoewel ook uit onze gouden eeuw eene geschikte keus is te doen. Dit lijkt ons een nationaal belang, waarop we, daar er werkelijk gevaar voor veronachtzaming dreigt, met nadruk willen wijzen.

Intusschen is de vraag: wat zullen de kinderen lezen? in het voorgaande nog niet uitgeput. Reeds van het begin der voorgaande eeuw af heeft men getracht, het leesboek niet alleen dienstbaar te maken aan de zedelijke opvoeding, maar tevens aan de verstandelijke ontwikkeling, de vermeerdering der kennis op velerlei gebied. Zoo ontstonden de leerleesboeken. Vooral na de invoering der wet van 1857, die de leerstof der school met de kennis der natuur uitbreidde, werd de behoefte gevoeld aan eenvoudige leesboeken, waarin het nieuwe leervak werd behandeld. De onderwijzers toch waren bij lange na niet gereed met de methodiek van dat vak en zoo kan het niet verwonderen, dat men den gemakkelijksten weg insloeg en den kinderen een leesboek gaf, waarin de grondbeginselen der nieuw voorgeschreven wetenschap op kinderlijken trant werden uiteengezet. Blijkbaar was het besef nog niet doorgedrongen, dat lezen slechts dienen kan tot bevestiging, hoogstens tot uitbreiding van het vroeger geleerde. Het Nederlandsch Onderwijzers-Genootschap, de taak overnemende, die vroeger door de Maatschappij tot Nut van het Algemeen was vervuld, schreef eene prijsvraag uit en deed ten gevolge daarvan de boekjes van Helge verschijnen. Alle onderdeelen der natuurwetenschap werden daarin behandeld. Naast de „Schetsen" van dieren, planten en delfstoffen verscheen nog een boekje over „Natuurverschijnselen", terwijl de eigenlijke physica in een destijds veel gebruikt werkje van Knuivers behandeld werd. Hemkes gaf zelfs een leesboek over de vormleer in het licht.

De reactie bleef niet uit. Het bellettristisch leesboek trok tegen de didaktische richting van het leerleesboek te velde. Betoogd werd, dat wel is waar de leesstof zich op het gebied der realia mocht bewegen, maar dat ook deze leesstof litterarisch moest behandeld worden. De „geschiedenis van een waterdroppel" uit Stofgoud kon ten voorbeeld van deze bedoeling strekken. Toch is onze methodiek ook dit station voorbij gesneld. Wel is er nog plaats voor een leesboek met didaktische strekking, maar in theorie — wij durven niet beweren, dat de practijk steeds in overeenstemming daarmede handelt — in theorie houdt men in onzen tijd vol, dat het leerleesboek slechts komen kan nà de methodische behandeling van een bepaald onderdeel der leerstof. Deze eisch wordt niet alleen bij de natuurkennis gesteld, maar eveneens bij de geschiedenis en de aardrijkskunde. Is echter zulk eene behandeling vooraf gegaan, dan kan het leerleesboek eene herhaling en uitbreiding geven. Voor de physica bestaat op dit oogenblik nog geen leesboek, dat met die zienswijze in overeenstemming is. Voor de geschiedenis en de aardrijkskunde, die trouwens voor dat doeleinde eene veel gemakkelijker te behandelen stof bieden, bezitten wij eene ruime keus van goed geslaagde leesboeken. Toch schijnt het, dat het geloof aan den cirkelgang der menschheid ook hier weer bevestiging vindt. In de jongste leesboeken voor de lagere school openbaart zich — zij het in meer genietbaren vorm — dezelfde didaktische richting, die eenige tientallen jaren geleden algemeen de overhand had. Vooral het landbouwbedrijf schijnt voor vele stadsmenschen eene ongemeene bekoring te hebben. Zoo verklaren wij althans, dat in de serie leesboeken van Ligthart en Scheepstra weer ruime plaats wordt gegeven aan de bespreking en in-beeld-brenging van de velerlei nuttige bezigheden, waaraan de landman zijn leven wijdt. Ontkend worde het niet, dat stadskinderen veelal niets dan wanbegrippen hebben over den graanbouw, de ooftteelt en de veeverzorging, maar betwijfelen mag men — waar ontkennen allicht te sterk zou zijn — of de ware weg tot heldere kennis noodzakelijk, of zelfs bij voorkeur door het leesboek moet gaan. Is niet de vrees gerechtvaardigd, dat men zoodoende gevaar loopt, de aanschouwing te veronachtzamen, waar men het frisch geschreven woord en het keurig geteekend plaatje zoo dicht bij de hand heeft? Dat zou zonder twijfel tegen de bedoeling der samenstellers zijn, maar het zou niet de eerste maal wezen, dat de practijk zich aan zulke goede bedoelingen niet stoort. Ondertusschen verliezen deze bedenkingen een deel van haar gewicht, als men aan het voortgezet onderwijs denkt. Bepaaldelijk voor de herhalingsscholen achten wij een leesboek met overheerschend didaktische strekking niet misplaatst. Hier mag men van den leerlust der kinderen eene eenigszins hoogere verwachting hebben en hier mag bovendien aan het occasionneele onderwijs eene ruimere plaats worden gegeven, dan in de gewone volksschool noodig of zelfs wenschelijk is.

De vraag, hoe de leesles moet behandeld worden, houdt ons ten slotte nog bezig. Het is wel vooraf duidelijk, dat niet éene enkele

manier als de algemeen geldige kan worden voorgeschreven, daar toch het voortgezet leesonderwijs verschillende doeleinden nastreeft. Het eerste, dat genoemd moet worden, is wel de voortgezette oefening in het mechanisch lezen. Deze kunst toch kan bij lange na niet bij het aanvankelijk leesonderwijs tot haar recht komen. Wel worden hier de eerste moeilijkheden overwonnen, maar er blijven nog genoeg andere over. Op juistheid en gepastheid bij de mondelinge voordracht kan wel reeds van den aanvang af gelet worden, maar het voortgezet leesonderwijs geeft eerst de rechte gelegenheid, de leerlingen daarin verder te bekwamen. Heeft die oefening waarde? Uit wat wij over de beteekenis van het lezen hebben opgemerkt, blijkt dit nog niet onmiddellijk. Al wat wij daar ten voordeele van het leesonderwijs opgesomd hebben, zou ook door stil lezen te bereiken zijn. Zoowel de vermeerdering van kennis toch als de zedelijke en aesthetische indrukken, die men onder het lezen kan opdoen, zijn niet uitsluitend aan het luid lezen gebonden. Nu kan men wel opmerken, dat klassikaal leesonderwijs zonder dat niet denkbaar is, maar dan heeft men alleen aangetoond, dat het overluid lezen op school een noodzakelijk middel is, niet, dat het ook waarde in zich zelve heeft. Om die waarde in te zien, moet men het leesonderwijs als eene soort van spreekonderwijs beschouwen en de waarde van goed spreken trachten te bepalen. Inderdaad is die waarde groot, misschien even groot als van goed zingen. Het is een genot, naar een goed lezer te luisteren en voor dat genot zijn kinderen reeds ontvankelijk. De practische waarde, welke men daarin zou kunnen zoeken, dat een goed lezer in staat is, zijne huisgenooten door voorlezen aangenaam bezig te houden, behoeft niet gering geschat te worden, maar komt toch eerst in de tweede plaats in aanmerking. Goed te kunnen lezen is reeds een genot op zich zelve, is een der kenmerken van geestesbeschaving en uit dat oogpunt is het ten volle gerechtvaardigd, dat men er op school veel tijd en moeite voor over heeft, om den leestoon der kinderen zoo gepast en zoo juist mogelijk te maken. Dat declamatie op de school niet thuis behoort, wordt dadelijk toegegeven, maar schoon lezen is daar nog verre genoeg van verwijderd. Ook mag niet vergeten worden, dat meer dan ééne letterkundige schoonheid eerst bij de mondelinge voordracht goed tot haar recht kan komen. Wij kunnen hier op de wijze, waarop dit schoon-lezen het best wordt onderwezen, niet nader ingaan; alleen mag op de waarde van het uit het hoofd leeren van daarvoor geschikte gedichten nog wel afzonderlijk gewezen worden, te meer daar, als wij ons niet bedriegen, deze oefening in de laatste jaren wel wat te veel veronachtzaamd wordt. Mooi te leeren lezen mag de eerste taak geacht worden van het voortgezet leesonderwijs.

Al wat verder nog omtrent de behandeling van de leesles valt op te merken, zouden wij willen samenvatten in dezen enkelen eisch: zorg, dat de leerlingen eene zoo juist en zoo volledig mogelijke opvatting van den inhoud van het gelezene verkrijgen. Deze eisch is enkelvoudig, maar de toepassing is zeer verscheiden. Het gaat dan ook

niet aan, zooals men wel eens getracht heeft, één enkel model te geven van de wijze, waarop eene leesles moet worden behandeld, al zou het mogelijk zijn, eenige typen te onderscheiden. Zoo zijn er leeslessen, die natuurbeschrijvingen inhouden; andere, die eene zedekundige strekking hebben en weer andere, die eenig onderwerp uit de geschiedenis, de aardrijkskunde of de kennis der natuur behandelen. Ook moet op den vorm van het leesstuk gelet worden. Is de klasse genoegzaam in het technisch lezen gevorderd, dan zouden wij in het algemeen den raad willen geven, de leerlingen vooraf de les stil te doen overlezen, om dan de vragen om opheldering te beantwoorden, die van hunnentwege gedaan worden. Dan kan de oefening in het overluid lezen volgen, waarbij men goed zal doen, den besten lezers de eerste beurten te geven. De laatste leesbeurt is dan voor den onderwijzer, die, al de gemaakte opmerkingen samenvattende, den leerlingen doet hooren, hoe het stuk moet worden gelezen, om den gewenschten indruk te doen ontstaan. Bestaat de leesles uit een gedicht, dan zal het in den regel wenschelijk zijn, den omgekeerden weg te volgen: de onderwijzer leest langzaam voor, en lost op die wijze verschillende moeilijkheden op, die de leerlingen zonder die hulp allicht op minder doeltreffende wijze zouden zijn te boven gekomen.

„De leesles mag geen taalles worden", heeft men dikwijls gezegd en men bedoelde met dit zeggen te protesteeren tegen het misbruik, om allerlei grammaticale en stilistische moeilijkheden onder de leesles op te werpen, waardoor de aandacht van het geheel wordt afgeleid.

Inderdaad moet de eerste zorg wezen, eene juiste totaalopvatting te doen ontstaan. Is die echter verkregen, dan kan er niets tegen zijn, allerminst in de hoogere klassen, de leesles uit taalkundig oogpunt te bezien, indien men slechts „taal" niet met „spraakleer" verwarre. De leesles behoort toch bij te dragen tot verrijking van den taalschat der leerlingen en dat doel is het best te bereiken, door niet-alledaagsche woorden en uitdrukkingen nauwkeurig te beschouwen en de beteekenis er van zoo scherp mogelijk te omschrijven. Zoo ontstaat een nauw verband tusschen *lezen* en *stellen*, waarop wij in ons artikel over *Taalonderwijs* nog nader zullen terug komen. Zoo opgevat kan men de zoo even aangehaalde stelling omkeeren en op goeden grond staande houden, dat iedere leesles eene taalles moet zijn.

Dring de rijke taal van 't heden
Diep in ziel en zinnen door!

Aan dezen wensch van Heye kan door goed leesonderwijs het best voldaan worden. Wel zal dat „doordringen" op de lagere school niet zoo diep kunnen gaan, als bij het voortgezet onderwijs, maar er kan toch reeds veel gedaan worden. Ieder verzuim daarin is eene ernstige aanklacht tegen ons onderwijs. Goed lezen en goed hooren-lezen zijn, ieder op zich zelf, intellectueele genietingen, waarvoor de jeugd smaak behoort te krijgen. Waar het goede en het schoone bloeit, is de kans op het ontbotten van het slechte en het onedele belangrijk verminderd. Aan dat hooge doel moet ook het leesonderwijs medewerken.

Litteratuur: Wij behoeven de verschillende Handleidingen voor het aanvankelijk leesonderwijs hier niet op te sommen. Wel wijzen we op: J. VERSLUYS, *Handleiding bij het voortgezet leesonderwijs* en H. DEELMAN, *Gids bij het voortgezet leesonderwijs in de lagere school.*

Voor de geschiedenis van het leesonderwijs is het meest aan te bevelen: HEINRICH FECHNER, *Die Methoden des ersten Leseunterrichts.* Berlin. 2e druk 1882 en: DEZ. *Grundrisz der wichtigsten Leselehrarten* (met 63 afbeeldingen). Berlin. 1884.

Leugen. Ten einde het begrip, waaraan dit bekende woord beantwoordt, met juistheid te omschrijven, willen we even de aandacht vestigen op zijn tegendeel, namelijk op het begrip: *waarheid.*

Waarheid, zoo omschrijven we, is het algemeen begrip voor iedere uitspraak, iedere gedachte-uiting niet alleen, maar voor elke handeling, elke houding, elk optreden in de sfeer van het hoorbare of zichtbare, die zuivere uitbeelding is van de innerlijke, onzichtbare ziels- of gemoedsgesteldheid; een vorm derhalve, die geheel en volkomen gedekt wordt door den inhoud, tot welks aanwezigheid hij recht geeft te besluiten; berustende op eene volkomen harmonie tusschen gezindheid eenerzijds en woord en daad anderzijds. Waar nu deze harmonie niet aangetroffen wordt, daar wordt de waarheid gemist; daar heeft zij plaats gemaakt voor *dwaling*, *onwaarheid* of *leugen.*

Deze drie begrippen behooren wèl te worden onderscheiden. *Dwaling* omvat al die onbewuste afwijkingen van de waarheid, die voortvloeien uit gebrekkig of onvolledig waarnemen, onlogisch denken of voorbarig besluiten. Zij komen grootendeels op rekening van de menschelijke onvolkomenheid en beperktheid. „Errare humanum est": dwalen is menschelijk. De geschiedenis der wetenschap zou men ook met recht kunnen noemen: eene geschiedenis van de menschelijke dwalingen en vergissingen. Evenwel bestaat er een dwalen, dat voortspruit uit zedelijke tekortkoming, omdat het berust op lichtzinnig en oppervlakkig waarnemen, of op het even lichtzinnig maken van gevolgtrekkingen. Menigmaal kon men beter geweten hebben, dichter bij de waarheid gekomen zijn, indien het streven en zoeken naar de waarheid met dien ernst had plaats gehad, dien men in den mensch, als zoeker der waarheid, mag eischen en onderstellen. Zeker kunnen opvoeding en onderwijs er veel toe bijdragen, om dien ernst aan te kweeken en tot blijvende gewoonte te maken. Alle overlading bij het aanbrengen der leerstof, alle gedachteloos geheugenwerk, alle verbalisme werken de lichtzinnigheid en oppervlakkigheid, die tot dwaling en misverstand voeren, op noodlottige wijze in de hand. Juiste waarnemingen en aanschouwingen, vorming van duidelijke en juiste begrippen, bevorderd door een eenvoudigen, verstaanbaren onderwijstoon, behooren daarom tot de eerste voorwaarden van een goed en deugdelijk onderwijs. „Het papegaaienonderwijs — heeft Comenius reeds gezegd — mag niet als voorbeeld gelden."

Voor de geestelijke gezondheid der maatschappelijke en godsdienstige meeningen en inzichten is bijkans niets zoo noodlottig als het spelen

met halfbegrepen of onbegrepen woorden, het hanteeren van halfvoltooide, slecht gevormde en vage begrippen. Want: ,,wo Begriffe fehlen, da stellt zu rechter Zeit ein Wort sich ein." Hieromtrent zou nog veel meer gezegd kunnen worden; doch wij moeten het hierbij laten.

We komen tot het begrip *onwaarheid.*

Onwaarheid is de *bewuste* afwijking eener uitspraak of bewering van hetgeen werkelijk is geschied, of inderdaad wordt gedacht; evenzeer eene uitwendige houding of gebaar, handeling of handelwijze, die geschiedt met de bedoeling om een anderen zielstoestand of feitenloop te doen onderstellen, dan die aan de werkelijkheid beantwoordt. Elke mededeeling dus, waaraan de phantasie haar aandeel heeft, alles wat we brengen onder het begrip fictie, is in dit opzicht *onwaar.* De dichtende mensch, het phantaseerende kind, weet ten slotte wel, dat de phantasie-wereld, waarin zij zich voorstellen te vertoeven, een gebied is, van de werkelijkheid geheel verschillend. Zij zijn en blijven zich, alzoo doende, althans min of meer daarvan bewust. Het phantaseeren, het dichten, is een spel, een spel der verbeelding; de mensch verricht het met welbehagen, met aesthetisch genot en het is volstrekt niet uitgesloten, dat er veel zielkundige of zedelijke „waarheid" in verborgen ligt. Daarom valt dit spel der phantasie volstrekt niet zedelijk te laken. Het eenvoudig kinderspel met pop en hobbelpaard, maar ook de grootste gewrochten der kunst zijn er de uitvloeisels van. Kinderen, die phantaseeren, zijn daarom nog niet leugenachtig.

Om alle misverstand te vermijden, dient hier nog een en ander ter opheldering bijgevoegd te worden. Onze omschrijving van het begrip *onwaarheid* vereischt namelijk eene noodzakelijke aanvulling. Het *onware,* het niet aan de waarheid beantwoordende, kan, op zich zelf beschouwd, eene volmaakte harmonie vertoonen tusschen den gefingeerden inhoud en den vorm, waarin die inhoud gegoten is. In dien zin noemen we terecht het karakter van den held van een roman of drama *waar.* Een acteur vermag wellicht zulk een karakter op het tooneel volkomen naar waarheid uit te beelden. Aanvaarden wij de fictie, de illusie, waarin hij ons wil brengen, ten volle, dan schrijven wij aan den indruk van zijn spel den hoogsten ernst, de diepstgevoelde waarheid toe. Doch — werpen we de illusie voor een oogenblik van ons, keeren we tot de werkelijkheid terug, dan worden we ons weer bewust, dat de kunstenaar daar voor ons op de planken gemoedsbewegingen, gevoelsaandoeningen, zielestrijd enz. fingeert, die de zijne niet zijn, dan is zijn geheele optreden *onwaar*, en de geheele wereld, waarin dat optreden plaats heeft, een *schijnwereld*, eene onwerkelijke wereld, een samenstel van gephantaseerde elementen, die alle waarachtigheid ten eenenmale missen. Het valt dan ook niet te ontkennen, dat het artistenbestaan, 't welk telkens en telkens weer een mensch noodzaakt, niet zich zelf te zijn, doch in plaats daarvan te doen, alsof men een ander ware, en zulks zoo volmaakt mogelijk te doen, met alle beschikbare talenten, niet zonder zedelijke gevaren is. Wij meenen, dat de geschiedenis van menig artistenleven deze bewering maar al te zeer bevestigt.

Evenwel raakt dit alles het terrein van den leugen niet. „Is dat waar gebeurd?" vraagt een kind, wanneer het naar een verhaal geluisterd heeft. Een ontkennend antwoord schokt zijn waarheidsgevoel niet, omdat het in den regel wel weet, dat een verhaal niet naar den werkelijkheidsmaatstaf mag beoordeeld worden. Zelf mag het kind op zijne beurt ook wel phantaseeren, het mag ook wel een verhaaltje verzinnen, om te voldoen aan den drang zijner verbeelding. We herhalen het: kinderen, die phantaseeren, zijn daarom nog niet leugenachtig.

Waarmede vangt dan eigenlijk de *leugen* aan? De leugen, zoo omschrijven wij, is de *onwaarheid*, in woord, daad, houding of voorkomen, geuit met de opzettelijke bedoeling om zoodoende eenig voordeel voor eigen persoon te verwerven; een voordeel van zinnelijken aard, van bezit, macht of invloed, van gunstbetoon of gunstige beoordeeling door anderen. Daarmede hangt samen, dat hij die *liegt*, niet alleen zich bewust is, *onwaarheid* te spreken, doch dat doet met het stellige oogmerk, om bij anderen de overtuiging te wekken, dat hetgeen hij zegt, de *waarheid* is. — Daar, waar gephantaseerd wordt, is dat niet het geval. Hij, die phantaseert, is volkomen tevreden, wanneer zijne omgeving op zijne phantasieën ingaat; bereid is, in de bekoring er van te deelen, zonder dat hij met bewustheid onderstelt, dat die omgeving het spel der verbeelding voor ernst zal nemen. Ook bedoelt hij er niet mede, zijne omgeving op een dwaalspoor aangaande de waarheid te brengen, ten einde zich uit die dwaling eenig persoonlijk voordeel te verschaffen. Zoowel de opzettelijke bedoeling, om onwaarheid voor waarheid te doen doorgaan, als het oogmerk, om de bij anderen opzettelijk verwekte dwaling tot eigen voordeel aan te wenden, zijn de kenmerken van het liegen.

Bij de beoordeeling van kinderen is het zeer noodzakelijk, nauwkeurig te onderscheiden tusschen onwaarheid en leugen. Ieder, die met kinderen omgaat, weet, hoe sterk bij hen de verbeelding de overhand kan hebben boven verstand en logische redeneering. Het kind is vooreerst geneigd, telkens den schijn, zonder nader kritisch onderzoek te nemen voor de werkelijkheid. Zelf is het al leven en beweging en draagt het dat leven gereedelijk en zonder nadenken over op de levenlooze voorwerpen zijner omgeving. Zijn spel is hem dikwijls zoozeer ernst geweest, dat het hem later voorkomt als een stuk werkelijkheid en zoo geeft het uit zijne herinnering allerlei verhalen en gebeurtenissen weer, die aan pop of hobbelpaard, of wat al meer, overkomen zouden zijn en waarin het doorgaans zelf zijne rol speelt. Het zou zeer ten onrechte zijn, wanneer men in dergelijke uitingen een beginsel van leugenachtigheid meende te moeten zien. — Toch willen we niet ontkennen, dat eene levendige verbeelding een gevaarlijk talent wordt, wanneer het in dienst treedt van zelfzucht en eigenbaat, die er op uit is, alle vernuft tot eigen voordeel aan te wenden. Dan houdt de onschuld van het spel ten eenenmale op en kan worden tot een liegen, „alsof het gedrukt staat."

Het liegen is zeker eene zeer algemeen voorkomende zonde. Wel valt op te merken, dat het eene kind eene veel sterkere neiging tot

dit kwaad vertoont dan het andere; maar toch zal het waarheidlievendste kind zich wel eens, hoe zelden dan ook, schuldig maken aan het zeggen van onwaarheid, aan het verzwijgen van de volle waarheid, aan het aannemen van eene onware houding, het voorwenden van eene niet werkelijk gemeende gemoedsbeweging of doelbeooging, ten einde alzoo zich 't een of ander voordeel te verschaffen, of een of ander nadeel te ontwijken. — Van nature is de mensch, is het kind zelfzuchtig, onbewust reeds op eigen voordeel bedacht. Instinctmatig wordt alle gevaar voor benadeeling ontweken en het onware woord is dikwijls reeds geuit, voordat men tijd heeft gehad, zich rekenschap te geven, van hetgeen men zeide. Vrees voor het ondervinden van eenig nadeel, b.v. van straf, is zeker in vele gevallen de aanleiding tot het spreken van „eene valsche getuigenis". Het kind grijpt in dit geval de leugen aan als een wanhopig middel om straf te ontgaan. Of wel het verstopt de stukken van een gebroken glas en houdt zich dom, wanneer naar den onvoorzichtige wordt gezocht, die de schade veroorzaakt heeft.

Hier kan de opvoeding veel bederven, maar zooals het altijd gaat, veel moeilijker terechtbrengen. Het strenge straffen van kleinere of grootere onvoorzichtigheden of lichtzinnigheden werkt de leugenachtigheid zeer in de hand. Op niets worde meer prijs gesteld, dan op openhartigheid en waarheid. Het onverbloemde bekennen en belijden van begane onvoorzichtigheid, lichtzinnigheid of moedwil *is* reeds eene zedelijke zelfkastijding; dat behoort altijd te worden in 't oog gehouden. Een kind, dat tot ouders of onderwijzers in de rechte verhouding staat, zoodat het voor schuldbelijden niet terugdeinst, behoeft om zijne euveldaden nu juist nog niet geprezen te worden; doch het moet wel op vergiffenis kunnen hopen en vertrouwen. Liegen uit vrees is zeer dikwijls een noodlottig gevolg van verkeerde opvoeding.

Doch het kind — en dit is zeker een ernstiger geval! — liegt niet altijd uit vrees, uit instinct van zelfbehoud; maar ook wel ter verkrijging van positief voordeel. Eenmaal gelogen hebbende, wil het niet inconsequent schijnen; het houdt daarom zijne leugen vol, om zijne reputatie van betrouwbaarheid op te houden, totdat het wellicht eindelijk de onhoudbaarheid van zijn ontkennen der waarheid inziet en — „door de mand valt". — Somtijds ook wil het kind zich tegenover de makkers in zijne omgeving eene reputatie verwerven; het pocht en snoeft op dingen, die het niet bezit; op denkbeeldige rijkdommen of talenten zijner ouders en ziedaar — de verbeelding in dienst van de leugen! Zoo iets komt trouwens bij volwassenen ook nog vaak genoeg voor. Ja, men kan zeggen, dat elke stand in dit opzicht zijne eigenaardige legenachtigheid vertoont. Jagers en zeelieden zijn beroemd om hun opsnijden van behendigheden en avonturen, welke alleen bestaan in de verbeelding der verhalers, die er de helden van uitmaken. Men wil gehouden worden voor een voortreffelijk exemplaar zijner soort; men tracht eene reputatie te vestigen of op te houden! Menig oudgediende, die een of meer oorlogen heeft medegemaakt, deelt den loop van veldslag of gevecht mede op eene wijze, die den indruk

tracht te geven, alsof hij minstens een der hoofdpersonen er in heeft uitgemaakt.

Tegenover dergelijke „renommage" bij kinderen, zal de opvoeder wel doen, te laten merken, dat hij alles behalve blind is voor de ongerijmdheid, die uit zulke beweringen spreekt, en dat hij niet onnoozel genoeg is, om zich alles zoo maar klakkeloos te laten aanleunen. Vooral trachte hij het besef te vestigen, dat alle opsnijderij en pocherij door verstandige menschen al heel spoedig wordt doorschouwd en dat de pocher en snoever gevaar loopt, alle krediet in zijne omgeving te verliezen.

In dit opzicht kunnen zelfs kinderen van gelijken leeftijd elkander duchtige onvergetelijke lessen geven! Kinderen — en dat is vaak bij de meisjes het geval — zijn onwaar uit zucht om te behagen, om vriendelijk te zijn. — Ze zeggen lieve en vleiende woordjes, omdat zij weten, dat moeder of onderwijzeres, of vader dat zoo gaarne hoort. Wat oorspronkelijk spontane genegenheids-uiting was, wordt dan weldra gemeenplaats, waaraan niet al te veel waarde te hechten valt.

Soms geschiedt dit buitengewoon „lief zijn", met de bedoeling, om ouders of anderen in de gewenschte stemming te brengen, ten einde de eene of andere gunst te verwerven en dan komt de egoïstische bedoeling dikwerf zeer naïef te voorschijn.

Het zal noodig blijken, dat de opvoeder tegen zulk een optreden van het kind zich wapene. Hij toone zich niet al te gunstig voor dergelijke lievigheden, waarbij de ware bedoeling maar al te duidelijk doorschemert. Over 't algemeen is een eenigermate kalme en koele houding tegenover al te expansieve kindernaturen gewenscht. Men vestige bij hen de overtuiging, dat men niet voldaan is met den uitwendigen schijn en dat het goede *doen* oneindig meer gewaardeerd wordt dan goede, mooie en lieve *woorden*.

Wat we tot nog toe in zake onwaarachtigheid in de kindernatuur te zien kregen, is voorwaar niet onschuldig, zelfs ten deele zeer bedenkelijk; doch het wordt geheel in de schaduw gesteld en noodlottig overtroffen door het liegen, dat plaats heeft met de bedoeling om anderen te benadeelen of te krenken; door het liegen, voortkomende uit boosaardigheid. Hier treedt het liegen in den dienst van de meest daemonische hartstochten en verraadt een bedorven inborst. Het kind, dat van anderen lastert en kwaadspreekt, 't zij uit zucht, om zelf in gunstiger daglicht te komen; 't zij, wat misschien gelukkig zelden voorkomt, uit puur leedvermaak met smart en gekrenktheid van anderen, is zeker moeilijk te genezen. 't Is te hopen, dat een beroep op het sluimerend geweten; dat ernstige, maar vooral liefdevolle behandeling, het verharde gemoed zal verteederen. Hier is de grootste wijsheid, de volkomenste toewijding van noode.

Eigenaardig is ook, dat kinderen dikwijls en gemakkelijk tot onwaarheid spreken te brengen zijn onder het drukkende, suggestieve overwicht, dat ouderen onwillekeurig uitoefenen. Het is menigmaal gebleken, dat het getuigenis van kinderen in rechtszaken zeer onbetrouwbaar bleek, ja ten eenenmale bezijden de waarheid was. En dat

niet, dewijl het kind lust had in liegen, maar omdat het imponeerend rechterlijk onderzoek zooveel indruk maakte op het schuchtere kind, dat het onder de suggestie van dien indruk getuigenissen aflegde, die het zelf voor waar hield, hoewel ze geheel met de waarheid in strijd waren. Daarom moet elk onderzoek naar de waarheid, vooral waar het ernstige moreele afdwalingen betreft, zeer omzichtig worden ingesteld en dient bedacht te worden, dat de meeste kinderen spoedig geneigd zijn, de inzichten en overtuigingen van die volwassenen over te nemen, die eenig overwicht op hen hebben.

In 't algemeen stelle men leugenachtige kinderen niet op al te sterke proef en vrage men nimmer naar de waarheid, waar men zoo goed als zeker is, dat een leugen het antwoord zal wezen. Men toone liever zonder te vragen, dat men den leugenachtige doorziet en dat geen leugen het noodlottig redmiddel voor hem kan zijn, om ongestraft te blijven.

Eindelijk zij er met den meesten nadruk op gewezen, dat zij, die met kinderen omgaan, zelf moeten zijn menschen vol waarheid en waarachtigheid. Hij, die zich moeite moet geven om oprecht te schijnen, zonder dat hij het inderdaad is, hij kan de rechte opvoeder niet zijn. De meeste kinderen hebben een fijn besnaard gevoel voor de meerdere of mindere oprechtheid van degenen, die met hen omgaan of hen opvoeden. De maatschappij is, helaas, vol van conventioneele leugens en onoprechtheden. Indien ge uw kind rein wilt houden, spaar het er dan zooveel mogelijk voor, door er eenvoudig niet aan mee te doen. Welke gevolgtrekkingen moet het kind toch wel maken, dat er eerst getuige van is, hoe de bezoeker met de vriendelijkste en vleiendste woorden wordt ontvangen en beziggehouden, om naderhand te moeten aanhooren, hoe schamper over dienzelfden bezoeker geoordeeld wordt, zoodra men „onder ons" is! Het zich „niet thuis geven", het zich redden uit eene verlegenheid, ten einde de conventie te handhaven met halve of kwart-waarheden, alsof dat zoo hoort, wat moet dat wel in de ontvankelijke kinderziel voor uitwerking hebben! Laat voor ons, opvoeders de oprechtheid tot het allerbeste behooren, dat wij te bewaren en te verdedigen hebben! Laat ons ernst maken met de apostolische vermaning: „Liegt niet tegen elkander!"; ook opdat onze kinderen mogen weerhouden worden, tegen ons of tegen elkander leugenachtig te zijn! Een der dwaaste dingen is wel, tegenover oudere leerlingen, die de eene of andere inlichting vragen, zich te houden, alsof men het weet en zijne onkunde te willen verbergen. Waarom niet rondweg gezegd: „ik weet het niet; maar ik zal het voor u opzoeken". Daardoor wordt het gezag niet ondermijnd; wel lijdt dit schade, wanneer de leerling merkt, dat de onderwijzer er zich afmaakt, door om de kwestie heen te praten.

Men zou in dit verband, met het oog op Mattheus 6 : 17 kunnen vragen, of dan toch de Bergrede niet een „zich groot houden" kent, dat aanbevelenswaardig is. We meenen hier echter met eene uitzondering te doen te hebben, die den regel bevestigt. Immers, als gij vast, en dan uw hoofd zalft en uw aangezicht wascht, dan is het

vasten u meenens, waarachtige werkelijkheid; wanneer gij daarentegen alzoo vast, dat alle menschen het te weten komen, dat gij vast; dan juist doet gij als de geveinsden, die vasten en aalmoezen doen, ten einde van de menschen gezien te worden. Dan juist toont gij, dat het vasten u geen waarachtige ernst is, dat gij er een zelfzuchtig doel, een aardsch en tijdelijk voordeel mee beoogt; dan juist hebt ge uw loon weg.

Tracht door liefdevolle belangstelling het vertrouwen van kinderen tn winnen en te behouden; dat zal het beste voorbehoedmiddel zijn tegen de leugenachtigheid. En dan, koester geen wantrouwen; denk van hen niet te slecht. Ongewettigd wantrouwen kan o zoo veel bederven. Die zedelijk lager getaxeerd wordt, dan hij verdient, is in gevaar van moreel te dalen in plaats van te stijgen. Liever worde men tienmaal bedrogen, dan dat men ook maar een enkele maal geweigerd zou hebben, geloof te slaan aan datgene, wat toch inderdaad geloof verdiende.

Alvorens van het liegen in moreelen zin afscheid te nemen, moet nog een en ander te berde gebracht worden aangaande de *noodleugen.* Is die onder sommige omstandigheden geoorloofd? Dat is eene vraag, waarop de opvoeder althans een antwoord dient gereed te hebben. Is het geoorloofd iets leugenachtigs te zeggen, iets geheel bezijden de waarheid, ten einde de nieuws- of weetgierigheid van kinderen tevreden te stellen, zonder het met dingen bekend te maken, waarvoor men het niet rijp acht, of met kennis die men voor het kind uit zedelijk oogpunt gevaarlijk acht? Wij denken hierbij o. a. aan de feiten op het gebied van het sexueele leven. Welnu, naar onze meening is de noodleugen in dergelijke gevallen, hoe goed ook misschien bedoeld, afkeurenswaardig. Zeg tot het kind: „dat kunt ge nog niet begrijpen; dat zult ge later, als ge ouder geworden zijt, wel leeren verstaan", liever dan het tevreden te stellen met de bekende verhalen van den ooievaar, en dergelijke. — Het kind, dat het rechte vertrouwen in zijn opvoeder heeft, zal wel leeren, het stilzwijgen te bewaren aangaande de dingen, waarvan het nog niet weten mag, mits het geen gelegenheid vinde, dubbelzinnige gesprekken van volwassenen bij te wonen, die door de halfgesluierde zinspelingen, welke er het kenmerk van uitmaken, eene ongepaste nieuwsgierigheid gaande maken, en de aandacht richten op onderwerpen, waarvoor elke belangstelling nog behoort te blijven sluimeren. Bovendien, deel de intieme zaken, waarop wij hier het oog hebben, niet te vroeg aan kinderen mede; doch vooral ook niet te laat. Oneindig beter, wanneer de opgeschoten knaap door zijn vader, of het opgroeiende meisje door hare moeder, omtrent deze dingen verneemt, wat nu eenmaal onvermijdelijk noodig is, dan wanneer zij „op de hoogte" worden gebracht door minder onbedorven makkers of vriendinnen.

Ten slotte nog enkele opmerkingen aangaande het liegen in pathologischen zin, als symptoom van degeneratie. Prof. Ziehen onderscheidt daaromtrent de navolgende gevallen:

1⁰ Bij hysterisch aangelegde kinderen berust het liegen op herinneringsdwalingen; bij meisjes vooral komt het voor. (Men denke b.v. aan „verzonnen" verhalen van aanranding, enz., gelijk er soms in onze dagbladen vermeld worden).

2⁰. Bij stompzinnige, althans min of meer achterlijke kinderen komt het liegen voor, soms tengevolge van herinneringsbedrog, soms met het oogmerk, om er eenig begeerlijk doel mee te bereiken. De abnormaliteit toont zich dan hierin, dat het kind het verkeerde van zijn leugenachtigheid niet inziet en tot dat inzicht niet gebracht kan worden. In weerwil van de ernstigste, strengste straffen blijft het liegen, alsof liegen geen kwaad ware.

3⁰ Het liegen komt als ziekte-verschijnsel voor bij de zoogenaamde „manie", die zich kenmerkt door ziekelijke vroolijkheid, ziekelijke versnelling van het voorstellingsverloop en ziekelijke bewegelijkheid. Hierbij uit het liegen zich in den vorm van zinneloos en zinledig „opsnijden".

In elk van deze gevallen is de opvoeder tamelijk machteloos en bestraffen helpt niet. Bij de hysterie niet, omdat de ziekelijke vervorming der herinneringsbeelden door geen straf kan verhinderd worden; bij de zwakhoofdigheid niet, omdat de defecte toestand van het brein niet in staat is, de voorstelling van het zondige van de leugen te vormen; eindelijk bij de manie niet, omdat het ziekelijk affect sterker is dan de vrees voor straf. In deze gevallen moet de raad van den geneesheer worden ingewonnen.

Utrecht. W. JANSEN.

Litteratuur: Het tijdschrift: „*Die Kinderfehler*", HERMANN BEIJER en SÖHNE, Langensalza. — SULLY, *Untersuchungen über die Kindheit*, Duitsche Vertaling van Dr. STUMPFF. Leipzig 1897. — Dr. FRIEDRICH SCHOLZ, *Die Charakterfehler der Kinder*. Leipzig 1895. — J. TRÜPER, *Die Lüge* in het *Encyclopaedisches Handbuch der Pädagogik* van *Rein* en de daar opgegeven werken.

Lichaam en Ziel. Onder dit opschrift zijn twee zeer verschillende onderwerpen te behandelen: het eerste van practischen, het andere van wijsgeerigen aard. Het is niemand onbekend, dat de lichamelijke toestand van een mensch invloed oefent op zijn geestelijk bestaan, evenals omgekeerd — al valt dit minder in het oog — de geest macht heeft over het lichaam. Dezen wederkeerigen invloed eenigszins nauwkeurig aan te wijzen en met voorbeelden toe te lichten, zal het doel zijn van het eerste gedeelte van dit artikel. Daarna spreken wij over den wijsgeerigen kant der quaestie en gaan wij na, hoe men zich in vroeger en later tijd het *verband* tusschen lichaam en ziel, *de wijze waarop zij op elkander inwerken*, gedacht heeft.

I*a*. *De invloed van het lichaam op de ziel.* Dat die invloed bestaat, behoeft niet met vele woorden aangetoond te worden. Onze

dagelijksche ervaring kan ons leeren, dat wij in hooge mate van onzen lichamelijken toestand afhankelijk zijn. De mensch, de heer der schepping, is aan de stof gebonden. Stellen wij ons maar dadelijk een gezond en een ziek mensch voor. Het geestelijk verschil tusschen die beiden is nog grooter dan het lichamelijk verschil. Wat kan eene kleinigheid ons hinderen! Eene onbeduidende wond aan den hals of den voet of waar ook kan onze geheele aandacht tot zich trekken en storend werken op het hoogste geestelijk genot. Wat wij onze „stemming" noemen, is zonder twijfel voor het grootste deel een gevolg van het duistere gevoel, dat door den toestand van het lichaam wordt teweeg gebracht en door de Duitschers „Gemeingefühl" wordt genoemd en bij ons den naam van „levensgevoel" heeft gekregen. Het is een practische raad, die op menschkundige gronden rust, om, als men aan iemand een verzoek heeft te doen, hem kort na den maaltijd aan boord te komen; dan is de mensch gewoonlijk in eene welwillende stemming. Eene goede spijsvertering te bevorderen is niet alleen van hygiënisch, maar ook van moreel belang.

Maar ook de volmaakt gezonde mensch staat onder gedurigen invloed van zijne lichamelijke gesteldheid. Het is niemand mogelijk, over eenig diepzinnig vraagstuk na te denken, terwijl hij hard loopt; ja, de voorbeelden zijn niet zeldzaam, dat iemand, die langzaam in gedachten voortloopt, plotseling blijft stilstaan, als hem eene gedachte invalt, of als hij de oplossing van eene moeilijkheid meent gevonden te hebben. Er is eene zekere tegenstrijdigheid tusschen geestelijk en lichamelijk werken, in dien zin, dat beide slechts in geringe mate met elkander kunnen samengaan. Breien en lezen gaat nog wel samen, maar al dansende een wiskundig probleem op te lossen, lijkt wel onmogelijk. De verklaring van deze verschijnselen moet stellig gezocht worden in den versnelden bloedstroom, die door sterke lichaamsbeweging wordt opgewekt en eene spanning in de hersencellen teweegbrengt, waardoor deze voor denkarbeid minder geschikt gemaakt worden. Wel kan eene matige versnelling van den bloedsomloop naar de hersenen gunstig werken, waaruit de opgewekte en levendige stemming te verklaren is, die van het gebruik van wijn en andere alcoholische dranken het gevolg is. Vooral de verbeeldingskracht wordt door dezen prikkel verhoogd. De phantasie wordt stouter en de beelden grootscher, waaruit weer te verklaren is, dat dichters vooral den wijn steeds hebben geprezen. De oude Romeinen gaven in hunne spreuk: *in vino veritas* aan deze ervaring eene misschien wel eenigszins overdreven uitdrukking. Meermalen heeft men de opmerking gemaakt, dat scheefgegroeide en gebochelde menschen veel schranderheid en vlugheid van geest openbaren, wat mede een gevolg mag zijn van den door hun lichaamsbouw veroorzaakten vermeerderden bloedtoevoer naar de hersenen. Menschen met een langen hals zijn gewoonlijk bedaarder en langzamer; die met een korten breeden nek levendiger en hartstochtelijker. De invloed van het bloed als prikkel en opwekking blijkt zelfs somwijlen uit de ligging van het lichaam. Eenige, vooral zwakke, menschen, kunnen gemakkelijk denken en werken in eene liggende

houding, wanneer de aandrang van het bloed naar de hersenen grooter is. Bijzonder blijkt deze werking van het bloed in ziekten. Bij zenuwkoortsen, met aandrang van bloed naar het hoofd, is dikwijls eene lage ligging van het hoofd voldoende, om ijling te verwekken, die in zittende houding weer verdwijnt; terwijl omgekeerd, bij gemis aan bloed, bijv. na zware bloedstortingen, door eene opgerichte of zittende houding het bloed niet genoegzaam naar de hersenen vloeit, zoodat alsdan uit gemis aan prikkel eene flauwte ontstaat, welke door eene lage ligging van het hoofd weder verdwijnt. Prof J. L. C. Schroeder van der Kolk, aan wiens boek *Ziel en Lichaam* (Utrecht, 1864) wij de meeste van bovenstaande voorbeelden hebben ontleend, verhaalt van een patiënt, een razende, wiens pols ruim 90 slagen had. Nadat de arts, door toedienen van digitalis, zijn pols tot 60 had verminderd, was hij bedaard; toen zijn pols onder verder gebruik van hetzelfde middel tot 50 was gezonken, was hij stil en neerslachtig; toen met het geneesmiddel werd opgehouden, steeg de pols weer tot 90 en keerde de vroegere razernij terug. De beroemde Haller (1708—1777) verhaalt van een onnoozele, die na eene zware hoofdwonde zeer goede verstandelijke vermogens vertoonde, maar na de genezing weer tot zijne vorige onnoozelheid terugzonk en de in zijn tijd niet minder beroemde Gall (1758—1828) brengt vele voorbeelden bij van menschen, welke in hunne kindsheid zeer beperkte vermogens hadden, maar na zware hoofdwonden spoedig uitnemende talenten ontwikkelden.

Dat de bloedaandrang naar de hersenen te sterk kan worden en dan allerlei nadeelige gevolgen vertoont, is van algemeene bekendheid. De ijlende koortsen zijn daarvan een sterk sprekend bewijs; ook lijden meest alle krankzinnigen aan onregelmatige bloedstroomen naar het hoofd, waarbij gewoonlijk het hoofd heet en de handen koud zijn. De bekende Duitsche boekhandelaar Nicolai, de vriend van Lessing, leed veel aan hallucinaties: hij zag dan zijne kamer met allerlei denkbeeldige personen gevuld; eene aderlating of het plaatsen van bloedzuigers aan het hoofd was voldoende, om die verschijningen weer te verjagen. Ook moeten zware en benauwende droomen uit dezelfde oorzaak verklaard worden.

Niet alleen op de kracht en de snelheid van den bloedstroom, ook op de kwaliteit van het bloed moet onze aandacht vallen. Het onderscheid tusschen het onzuivere aderlijke en het gezuiverde slagaderlijke bloed is bekend, evenzeer als dat die zuivering in de longen door de ingeademde zuurstof plaats vindt. Eene onmiddellijke gevolgtrekking uit deze waarneming is weer het hooge belang, dat aan zuivere lucht ter ademhaling moet worden toegekend, en zoo komen we er toe, onze gedachten te laten gaan over den invloed van het klimaat op de gesteldheid van den mensch. Inderdaad is er een hoogst belangijk verschil tusschen de bewoners van onderscheiden luchtstreken, zoowel als tusschen de bewoners der vlakte en van het bergland. Dat de naaste oorzaak dezer verscheidenheid alleen in den invloed op de bloedmenging moet gezocht worden, is aan billijken twijfel onderhevig. Veel waarschijnlijker is het, dat het zenuwstelsel rechtstreeks den

invloed van het klimaat ondervindt. De uiterste zonen, de koude, zoowel als de heete, zijn stellig voor het geestelijk gedijen van den mensch het ongunstigst. In het hooge Noorden heeft de mensch voortdurend behoefte aan beweging, waardoor zich een krachtige en tegen de onguurheid van het weder geharde lichaamsbouw ontwikkelt. De strijd des zinnelijken levens is daar echter zwaar en moeitevol en te begrijpen is het, dat de fijnere beschaving van den geest weinig gelegenheid heeft, zich te openbaren. Vergelijkt men de Noorsche met de Grieksche en Oostersche mythologie, dan springt dat verschil duidelijk in het oog. Hier ruwe kracht, ginds weelderige phantasie. Toch valt niet alle schaduw aan deze zijde. De bewoners van het Zuiden zijn traag. Hun levensonderhoud kost hun weinig of geen inspanning en de geestelijke gevolgen dier traagheid toonen zich aan alle zijden. Wellust en wreedheid gaan hier samen. De veelwijverij heeft zich alleen in de heete luchtstreek en in de daaraan grenzende landen ontwikkeld. Tacitus prees reeds de kuischheid der Germanen. In de gematigde luchtstreken heeft zich het krachtigste menschenras gevormd. Daar staat trouwens de natuur het meest in dienst van den mensch. Wel wordt er de overgroote rijkdom van het Oosten niet gevonden, maar de vijandige natuurmachten, overstroomingen, vulkanische uitbarstingen en aardbevingen zijn er eveneens onbekend of zijn er althans minder veelvuldig.

Ook het bergland kweekt vele deugden. Reeds Hippokrates roemde den moed en de vurige vrijheidsliefde der bergbewoners. In ons werelddeel kan de geschiedenis van Zwitserland en Tyrol als bewijs aangevoerd worden. Waar echter bergen zijn, worden ook dalen gevonden en die hebben dikwijls een tegenovergestelden invloed. In de diepe, enge en vochtige valleien van Zwitserland en Savoye zien wij traagheid, stompzinnigheid en menigvuldige voorbeelden van onnoozelheid in de vaak met afzichtelijke kropgezwellen aangedane Cretins, bij welke laatsten het echter een onopgelost vraagstuk is, of alleen aan den invloed der dampkringslucht moet worden gedacht.

Onder een en hetzelfde klimaat moet ook op de veranderlijke invloeden van het weer en het jaargetijde worden gelet. Er zijn menschen, die in sterke mate den invloed van het weer ondervinden. Wij allen drukken dat trouwens in onze taal uit, als wij van een „vroolijken" zonneschijn en van een „triestigen" regendag spreken. Onder alle volkeren zijn van de vroegste tijden af feesten gevierd ter eere van de herboren zon — het Joelfeest der oude Germanen, nog in ons Kerstfeest over — ter eere ook van de lente — het feest van de godin Ostaar, het Duitsche *Ostern*, ons Paschen. De zich verjongende natuur schenkt nieuwe levenskracht.

Im wunderschönen Monat Mai
Als alle Knospen sprangen,
Da ist in meinem Herzen auch
Die Liebe aufgegangen.

Ook de vier tijdperken van het leven: jeugd, jongelingschap, vol-

wassen leeftijd en ouderdom dragen ieder hun eigen karakter. Voor de opvoeding is vooral de critische leeftijd, de jaren der zich ontwikkelende manbaarheid van het hoogste gewicht, al is de invloed dier periode voor onze luchtstreek en onzen volksaard, met name voor het mannelijk geslacht, wel eens overschat. Het blijft echter eene ernstige waarschuwing, vooral bij de opvoeding van meisjes, er aan te denken, dat, als de lichamelijke ontwikkeling in zoo sterke evolutie zich bevindt, matiging te betrachten is in het toereiken van geestesvoedsel.

Ook het voedsel heeft grooten invloed op den menschelijken geest. Vleeschspijzen versterken het animale leven. De Japanners, die groote liefhebbers zijn van paardenvleesch, zijn onstuimig en moedig, terwijl de Hindoes en de bewoners van onze Oostindische bezittingen, die geen of weinig dierlijk voedsel gebruiken, zachtaardig van karakter zijn. Die waarneming is reeds eeuwen oud en aan haar moet men het stellig toeschrijven, dat in vele godsdiensten het vleeschgebruik — of althans het gebruik van bloedend vleesch, als bij de Joden — verboden is. Ook Pythagoras schreef aan zijne leerlingen uitsluitend plantenvoedsel voor. Het Roomsch-Katholiek verbod van vleeschspijzen op vastendagen is van die beschouwing nog het zwakke overblijfsel in onze Westersche beschaving.

Feuerbachs woord: „Der Mensch ist was er iszt", is zeker wel al te sterk, maar Herders uitspraak: „De mensch is grootendeels dier", bevat wel geene verheffende, maar dan toch eene nooit uit het oog te verliezen waarheid.

Wij mogen deze beschouwingen niet sluiten, zonder er eenige paedagogische gevolgtrekkingen uit te hebben afgeleid.

De eerste en eigenlijk eenige gevolgtrekking is deze, dat de opvoeding zich ernstig hebbe bezig te houden met alles, wat de gezondheid van het kind bevorderen kan. In het artikel *Schoolhygiène* zal er gelegenheid zijn, na te gaan, wat van wege de school behoort gedaan te worden, om dat doel te bereiken. Hier moge de aandacht vallen op de algemeene waarheid, welke gemakkelijk uit al het meegedeelde valt af te leiden, dat er geen ander, dan een *formeel* ideaal aan alle opvoeding te stellen is. Ieder kind heeft een eigen wezen, bepaald door zijne eigen lichamelijke constitutie. Wie zich bij de opvoeding door dat eigen innerlijk wezen niet den weg laat wijzen, komt bedrogen uit. Zeker, er zijn dwaalwegen af te sluiten, waarop het kind door zijn aanleg gemakkelijk zou kunnen geraken en andere wegen te openen, die het van nature niet zou bewandelen. Maar de richting, waarin men het kind wil opvoeden, mag niet veel afwijken van die, waarin het zich zelf zou willen ontwikkelen. Aan allen dwang is eene natuurlijke grens gesteld. Die grens in ieder voorkomend geval te zoeken is de plicht van den opvoeder.

I*b*. *De invloed van de ziel op het lichaam.* Van het voorafgaande behoeft niets te worden teruggenomen; alleen, er moet iets worden bijgevoegd en wel, dat ook het tegengestelde waar is: onze geestelijke

toestand oefent invloed op ons lichamelijk welzijn. Ook hier kunnen we ons op ieders ervaring beroepen. Vreugde, zoowel als droefheid doet zich niet alleen in de ziel, maar ook in het lichaam gevoelen; lachen en schreien zijn er de meest voor de hand liggende bewijzen van. Ook de gewaarwording van anderer vreugde of verdriet kan aanstekelijk op ons werken. Toen de „geest des Heeren" van Saul geweken was, kon Davids harpspel hem vaak de somberste gedachten uit het hart bannen en zoo heeft ieder het wel eens ondervonden, hoe vroolijke kinderlach droevige gepeinzen kan verjagen. Maar ook de smart en de pijn van anderen kan diepen indruk maken. Wie heeft nooit tranen gestort bij de lezing van een „mooi" boek of bij de aanschouwing van een aangrijpend tooneelstuk? Er zijn zielsziekten, die geweldig om zich heen kunnen grijpen. Vooral godsdienstige overspanning schijnt deze macht in hooge mate te bezitten. Talrijk zijn de voorbeelden, die men daarvan vindt opgeteekend. Men herinnert zich het verhaal, dat Multatuli op zijne wijze oververtelde, van het gebeurde in het Elberfelder weeshuis. Iets dergelijks woonde Boerhave eens bij in een weeshuis te Haarlem. Toen een der meisjes eens een toeval kreeg, brak plotseling datzelfde verschijnsel bij tal van andere weeskinderen uit. Dit herhaalde zich dagen achtereen en het verschijnsel kon eerst bedwongen worden, toen Boerhave, ten einde raad, een ijzeren pot met gloeiende kolen in het vertrek liet plaatsen, daar poken, haken en dergelijk gerei op verhitte, en aankondigde, dat de eerste, die weer een toeval kreeg, daarmede een brandmerk op den arm zou bekomen. Dit afschrikkend middel hielp: de toevallen herhaalden zich niet meer. In een kapel der Methodisten riep, midden onder de godsdienstoefening, iemand onder de kenteekenen der hevigste verschrikking uit: Wat moet ik doen, om zalig te worden? Spoedig werd dezelfde kreet door velen herhaald. Groote angst maakte zich van de vergadering meester en dezelfde verschijnselen vertoonden zich dagen lang bij tal van bewoners van hetzelfde stadje. Men vindt opgegeven, dat de aanval soms 17 à 18 uren aanhield en zich van meer dan 4000 personen meester maakte.

Maar niet alleen de directe gewaarwording heeft dat lichamelijk gevolg, ook de herinnering aan ondervonden vreugde en leed kan dezelfde uitwerking hebben. Een kind kan schreien bij de gedachte aan zijne gestorven moeder en de voorstelling van genoten blijdschap kan het in lachen doen uitbarsten. Schaamrood kan onze wangen bedekken, als wij aan eene omstandigheid terugdenken, die ons met schaamte heeft vervuld. De beroemde Engelsche tooneelspeler Palmer verloor in 1798 kort na elkander zijne vrouw en zijn zoon. Toen hij eenige weken later in Kotzebue's „Menschenhaat en Berouw" optrad was zijn spel in de eerste bedrijven weldoordacht en zoo natuurlijk, als men van hem gewoon was. In het derde bedrijf scheen hij echter zeer opgewonden en toen een der medespelers tot hem de vraag richtte, die in het spel voorkwam: „En uwe kinderen?" greep hem de gedachte aan den dood zijns zoons zoo geweldig aan, dat hij op

den grond stortte, eene diepe zucht slaakte en op hetzelfde oogenblik den geest gaf. Zoo moet het ook op levendige verbeelding berusten, dat er menschen zijn, die een ander niet kunnen zien lijden zonder wezenlijke pijn te voelen in dezelfde lichaamsdeelen, waarin hij het lijden waarneemt. Langen tijd heeft men gemeend, met bedrog te doen te hebben, toen men vernam, dat er jonge meisjes waren, die de wonden van Christus in haar eigen lichaam konden aanwijzen; het is echter door ernstige onderzoekers buiten allen twijfel gesteld, dat een diep en aanhoudend nadenken over Jezus' kruisdood die verschijnselen kan te voorschijn roepen. De phantasie kan machtig op ons inwerken, ten goede, zoowel als ten kwade. De beroemde wijsgeer Kant verzekerde eens, dat een goed boek lezen of eene gezellige vriendenpartij bijwonen een beter heilmiddel is dan eene voorgeschreven wandeling. Vele kwalen van geringen, maar ook wel van ernstigen aard, kunnen verdreven worden door zijne gedachte er van af te wenden. Wie zich 's morgens niet wel gevoelt, kan niet beter doen, dan op te staan en zich aan zijn werk te begeven. Hij zal er in de meeste gevallen wel bij varen. Het geloof kan, naar luid van eene Bijbelsche uitspraak, bergen verzetten en inderdaad is het geloof eene moedgevende kracht. Meer dan eens is een zieke, die van eene bepaalde artsenij heil verwachtte, genezen, ook al gaf de geneesheer hem gewone broodpillen te slikken. Van zeker Engelsch geneesheer wordt verhaald, dat hij een door hem uitgevonden instrument wilde beproeven op de tong van iemand, die gedurende langen tijd aan verlamming van dit lid had geleden. Om zich vooraf op de hoogte te stellen van de temperatuur der tong, brengt hij een kleinen zakthermometer aan den onderkant er van aan. De zieke, zich verbeeldende, dat dit het pas uitgevonden instrument was, verzekert na eenigen tijd met eigen mond, dat hij zijne tong weer kan bewegen. De phantasie is de long der ziel, heeft een geestig Duitsch schrijver gezegd en een ander voegde er aan toe, dat eene op aangename dingen gerichte verbeeldingskracht onder de werkzaamste middelen moet gerekend worden, om den levensduur te verlengen. Maar de verbeelding kan ons ook ziek maken. Onder de leerlingen van Boerhave was er een, die den verschrikkelijksten cursus doorliep, dien men zich kan voorstellen. Alle ziektetoestanden, die de hoogleeraar met zoo levendige kleuren wist te schilderen, vertoonden zich achtereenvolgens bij den ongelukkigen student. Zijne levendige phantasie haalde ze hem alle op den hals. Nadat hij, gedurende den wintercursus, aan koorts en allerlei ontstekingen en des zomers aan verschillende zenuwziekten geleden had, achtte hij het geraden, eene studie te laten varen, die hem aan den rand van het graf gebracht had. Vele studenten in de oogheelkunde hebben last van dusgenaamde m o u c h e s v o l a n t e s (zwarte, beweeglijke stippen voor het oog) en voelen hunne oogen ook werkelijk zwakker worden, terwijl het schrikbeeld van de zwarte of grauwe staar hunne phantasie bezig houdt.

Den krachtigsten invloed oefenen die kortstondige en heftige gevoelstoestanden, die men *affecten* noemt. (Zie dat woord). Vooral de t o o r n kan eene heftige uitwerking hebben. Het hart slaat sneller en het

bloed stroomt krachtig door de aderen, waardoor ook de fijnere bloedvaten gevuld worden. Vandaar de hoogroode kleur, die de toornige verkrijgt, waarbij ook dikwijls de oogen met bloed doorloopen zijn. Ook de werkzaamheid der longen wordt verhoogd, zoodat het in- en uitademen dieper en sneller gaat. Daardoor wordt ook veel warmte in het lichaam ontwikkeld, ten gevolge waarvan het soms in koortshitte verkeert. Tevens wordt het lichaam electrisch, een verschijnsel, dat men ook bij roofdieren heeft opgemerkt, die eene begeerlijke prooi gewaar worden. De spieren worden gespannan en ontwikkelen eene kracht, waartoe de mensch in normale omstandigheden niet in staat zou zijn. De arm wordt uitgestrekt, de vuisten ballen zich en het geheele lichaam neemt eene krijgshaftige houding aan. De oogspieren spannen den oogappel, die onbeweeglijk voor zich uit blijft staren; de kauwspieren drukken de kaken vast opeen en veroorzaken het knarsen der tanden. De voeten stampen op den grond en de vuisten slaan op tafel. De speekselafscheiding wordt onderdrukt, 'tgeen de toornige voelt aan de droogheid van zijn mond en zijne lippen; soms echter in den hoogsten graad van toorn heeft het tegendeel plaats en schuimbekt de mensch van woede. Alle organen ondervinden den invloed van den toorn. Krampen in de maagstreek en in de lever doen zich nog na het wijken van het affect gevoelen. Geheele of gedeeltelijke gevoelloosheid treedt in, waardoor de verhitte strijder bijv. de wonden niet opmerkt, hem door zijn tegenstander toegebracht. Ook bij andere heftige gemoedstoestanden, als vrees, schrik, wraakzucht zouden dergelijke lichamelijke verschijnselen zijn op te merken, maar wij achten het niet noodig, hierop verder in te gaan, daar wij in het voorgaande reeds bewijs genoeg geleverd achten ter bevestiging der waarheid, dat heftige gemoedstoestanden een geweldigen invloed op het lichamelijk leven oefenen kunnen.

Nog moeten wij spreken van het geheel tegengestelde, het heilzame gevolg, dat de wil voor het lichamelijk welzijn hebben kan. Onder de werken van den Koningsberger wijsgeer komt een beknopt, maar zeer interessant geschrift voor over: *De kracht van den wil in het beheerschen van ziekelijke aandoeningen.* Hij toont daarin met verschillende voorbeelden uit zijn leven aan, hoe men door geestesarbeid, door denken en philosopheeren allerlei lichamelijke kwellingen kan te boven komen en aldus zijn leven kan verrijken en verlengen. Het kan den schijn hebben, of De Genestets bekende woorden: „Denken doodt en doen verlicht" met deze beschouwing in tegenspraak is, maar dat is inderdaad slechts schijn, daar hier onder „denken" niets anders verstaan mag worden, dan dat doelloos en afmattend heen en weer slingeren tusschen onderling tegenstrijdige meeningen, dat de kracht tot handelen verlamt. Besluiteloosheid, zegt Von Feuchtersleben, is eene heillooze zielekramp, die maar al te licht tot verlamming overslaat. Een duidelijk voorbeeld van de verterende macht der weifelmoedigheid en van den weldadigen invloed eener vaste en innige overtuiging wordt door Herz, een Duitsch geneesheer, medegedeeld. Iemand verkeerde in het laatste tijdperk eener hevige ziekte. Herz gaf hem hoop

op herstel, maar de zieke was te veel vervuld van onrust en vrees, om die verzekering blijmoedig aan te grijpen; dientengevolge werd zijn toestand hoe langer hoe bedenkelijker. Toen besloot Herz tot een gewaagden stap. Hij kondigde den lijder aan, dat hij reddeloos verloren was. Dit gaf natuurlijk een zwaren schok, straks gevolgd door dofheid en afmatting. Doch 's avonds sloeg de pols regelmatig en de nacht werd rustiger dan een der vorige doorgebracht. Van dag tot dag beterde de zieke en binnen drie weken was hij volkomen hersteld.

Het is zonder twijfel een zedelijke plicht, de voorschriften der gezondheidsleer in acht te nemen, maar men hoede zich voor overdrijving. Wie veel en lang over den toestand van zijn lichaam nadenkt, voelt zich gewoonlijk ziek. Niemand is zoo volstrekt gezond, of hij kan door lang peinzen wel eene ziekte ontdekken. 't Is daarom eene wijze les, niet al te veel acht te slaan op kleine lichamelijke ongemakken. „De geest wil, het lichaam moet" was de trotsche leus der Stoïcijnen en hoewel aan dat „willen" en dat „moeten" grenzen gesteld zijn, zoo kunnen die grenzen door een vasten wil belangrijk worden uitgezet.

Dat de ziel het lichaam beheerscht is eene waarheid die wij bij de opvoeding in het oog hebben te houden. Alle weekelijke opvoeding maakt ziek. Onze kinderen moeten er aan wennen, geringe pijnen en verdrietelijkheden te verdragen. 't Is heel geene kunst, een kind aan het tegengestelde te wennen. Gewoonlijk vindt het verontschuldigingen genoeg, om zijn werk half of in het geheel niet te verrichten. Strengheid is een onmisbaar element in de opvoeding. „Het *moet* en het *kan*" is eene les, die wij ze in woord en daad hebben voor te houden. Laat er regel en wet heerschen ook in het voldoen aan de meest natuurlijke behoeften en het kind zal sterk worden onder zoo heilzaam rigorisme.

II. *Verband tusschen lichaam en ziel.* Was onze eerste vraag naar de wederzijdsche inwerking van lichaam en ziel van practischen aard, langs den weg van nauwkeurig gecontroleerde ervaring te beantwoorden, onvermijdelijk geraken wij op wijsgeerig terrein, als wij antwoord trachten te vinden op de vraag: hoe hebben wij ons die inwerking voor te stellen? Een kort oogenblik is het ons echter nog toegestaan, de ervaring te raadplegen, want al is het niemand vergund, de ziel zelve waar te nemen, toch kennen we het lichamelijk orgaan, dat het werktuig der ziel mag genoemd worden. Het is het zenuwstelsel en meer bepaaldelijk de opeenhooping van zenuwstof, die wij *hersenen* noemen. Toch, indien wij zeggen, dat orgaan te kennen, dan maken wij ons aan bedenkelijke grootspraak schuldig; onze kennis — zelfs van de samenstelling, maar vooral van de werking — der hersenen is nog hoogst onvolledig. „Zonder hersenen geen bewustzijn", dat schijnt wel vast te staan; verschillende proeven op levende dieren — kikvorschen en duiven bij voorkeur — hebben dit buiten twijfel gesteld. Ontneemt men aan een kikker de groote hersenen,

dan blijft het dier wel leven, maar men moet het in het leven houden. Uit zich zelf doet het niets meer. Werpt men het dier in het water, dan zwemt het, zoolang tot het vasten grond onder zich heeft, maar dan blijft het bewegingloos zitten. Knijpt men het in een der pooten, dan kwaakt het, springt zelfs een eind verder, maar het keert dadelijk tot zijn verwezen toestand terug en volhardt daarin, zoo lang geen uitwendige prikkel op hem werkt. Er is nog meer ontdekt. Bepaalde bewustzijnsverschijnselen worden in bepaalde deelen van de hersenschors opgewekt. De *motorische spheer* is dat gedeelte der hersenoppervlakte, vanwaar de bewegingszenuwen haar impuls ontvangen. Wordt een deel daarvan geprikkeld, door den electrischen stroom bijv. dan heeft er eene bepaalde spierbeweging plaats; het is daarbij opmerkelijk, dat de linkerhelft des lichaams correspondeert met de rechter hersenkwab en omgekeerd. De voorbeelden zijn er reeds, dat door den geneesheer eene aandoening werd geconstateerd in eene nauwkeurig aangegeven plaats van de motorische spheer, waarop dan de chirurg den schedel op die plaats opende en door verwijdering van een gezwel de voldoening smaakte, een ongelukkigen half verlamden, vaak door duldelooze pijnen gefolterden lijder als een gezond en levenslustig mensch aan de maatschappij terug te geven. Ook de gedeelten der hersenen, waarin de zenuwen der zintuigen eindigen, zijn ontdekt, en zoo onderscheidt men een gezichts-, een gehoor-, een reuk- en een smaakcentrum. Is één van deze centra verstoord, dan dringt de prikkel, van het bijbehoorend zintuig uitgaande, niet of niet meer volledig tot het bewustzijn door. Een door den Franschen geneesheer Broca gevonden en naar hem genoemd centrum in de motorische spheer schijnt de fijnere bewegingen der spraakwerktuigen te regelen. Verschillende storingen in het Broca-centrum zijn in de laatste tiental jaren nauwkeurig bestudeerd. Het langst bekend is de zoogenaamde *motorische aphasie.* Een patient, die hieraan lijdt, begrijpt volkomen, wat men hem vertelt: draagt men hem op, het een of ander te doen, dan voert hij de opdracht geheel normaal uit. Geheel anders is het echter, als men hem vraagt, een gesproken woord na te zeggen. Dat kan hij niet. Evenmin kan hij zijne eigene gedachten in woorden brengen. Terwijl hij dus zeer goed begrijpt, wat hem wordt medegedeeld, en zuiver kan denken, mist hij het vermogen, om zijne gedachten aan anderen door de spraak kenbaar te maken. Toch is hij niet stom in dien zin, dat zijne stemspieren verlamd zijn; er bestaat bij hem alleen stoornis in dat gedeelte van het spraakcentrum, waar de gedachten in woorden worden ingekleed. Dit blijkt het gemakkelijkst bij de lichte gevallen dezer ziekte, waarbij de lijders nog een beperkt aantal woorden tot hunne beschikking hebben, waarvan zij dikwijls verbazend handig weten gebruik te maken. Zoo wordt door een geheel betrouwbaar getuige het geval verhaald van een man, die na eene beroerte alle zelfstandige naamwoorden vergeten was, behalve de beginletters van de woorden. De patient maakte zich een lijstje van de substantieven, die in het dagelijksch leven voorkomen. Wilde hij nu bijv. *koe* zeggen, dan wist hij alleen, dat hij een woord moest gebruiken,

dat met eene *k* begon. Hij zocht dan in zijne lijst, tot hij aan het woord *koe* kwam. Zoodra hij het zag, wist hij, welk woord hij bedoelde, en kon hij het, zoolang hij het geschreven voor zich had, ook uitspreken; nauwelijks echter had hij het lijstje dichtgeslagen, of hij was het woord, op de voorletter na, weer vergeten [1]).

Eene geheel andere stoornis is de zoogenaamde *woorddoofheid*. Hierbij kunnen de patienten geheel normaal spreken; zij denken goed en drukken hunne gedachten zuiver uit, doch het is hun niet mogelijk iets te begrijpen van 'tgeen een ander zegt. De oorzaak van dit gebrek is niet in gewone doofheid gelegen; maakt men toch achter den rug van den lijder eenig geluid, dan wendt hij zich dadelijk om. Het gesproken woord maakt echter geen anderen indruk op hem, dan iedere andere hoorbare luchttrilling: hij kan zich geen voorstelling van het gehoorde vormen. Met den woorddoove heeft juist het tegenovergestelde plaats als met den lijder aan motorische aphasie; de laatste verstaat alleen, maar kan zelf niets zeggen; de eerste spreekt correct, maar hoort niet anders dan zinlooze geluiden.

Nog een ander belangwekkend ziektebeeld is door Charcot waargenomen; het moet het gevolg zijn van eene stoornis in het gezichtscentrum. — Een koopman kreeg eene soort van beroerte. De daarbij opgetreden verschijnselen van verlamming verdwenen echter weer spoedig, zoodat hij na een paar weken meende hersteld te zijn en zijne werkzaamheden hervatte. Daarbij gebeurde het den eersten morgen, dat hij een schriftelijken order gaf aan een zijner ondergeschikten. Toen hij het briefje geschreven had, wilde hij het eens overlezen, maar bemerkte daarop tot zijne groote verbazing, dat hij niets van zijn eigen schrift begreep. Hij zag in het briefje niets dan een warnet van haaltjes, die in het geheel geen zin voor hem hadden. Hij kon zeer goed spreken en schrijven, begreep, wat men hem vertelde, zag uitstekend — maar 't was hem niet mogelijk, geschreven of gedrukt schrift te ontcijferen. — Dit ziektebeeld heeft den naam van *woordblindheid* verkregen.

Wie uit de gegeven voorbeelden zou willen afleiden, dat onze kennis van de hersenwerkzaamheid reeds tot aanzienlijke hoogte is gestegen, zou die kennis bedenkelijk overschatten. Wat op ander gebied is voorgekomen, heeft zich ook hier vertoond: hoe dieper men in eenig onderwerp van wetenschap doordringt, hoe meer men zich zijne onwetendheid bewust wordt. In het midden der 19e eeuw heeft men zich eene korte poos met de gedachte gevleid, dat men van de samenstelling en de functie der hersenen geheel op de hoogte was; men kende dat orgaan van binnen en van buiten. Geheele hersenkaarten werden ontworpen, waarop ieder deel een naam ontving naar de werkzaamheid, die men meende, dat er in verricht werd. Het meest deed

---

1) Deze en de volgende voorbeelden ontleenen wij aan eene rede van den heer G. W. Kiewit de Jonge in de Kon. Natuurk. Ver. in Ned.-Indië, getiteld: Iets over het zoeken naar den zetel der psychische functies.

de leer der phrenologie en cranioscopie van Gall (1758—1828) van zich spreken. Gall was zonder twijfel een man van uitstekende geestesgaven en groote technische bekwaamheden, wiens ontleedkundige werken over den bouw der hersenen blijvende waarde hebben. Toch heeft hij de wetenschap in menig opzicht meer achteruit dan vooruit gebracht, doordat hij, bouwende op eene onjuiste praemisse, en conclusies trekkende uit oppervlakkige en onnauwkeurige waarnemingen, zijne hypothese heeft opgesteld over de localisatie van de functies der hersenen, welke, door vakmannen en leeken in den beginne met graagte ontvangen, jaren lang de meeningen over dit onderwerp heeft beheerscht. Hij ging van de meening uit, dat organen, die bijzonder geoefend worden, in omvang toenemen; de gespierde armen van den smid en den houthakker mochten als voorbeelden dienen. Hij veronderstelde nu, dat zulks ook met de hersenen het geval was en dat die deelen, die het sterkst functionneeren, of waarin een bepaalde aanleg bijzonder ontwikkeld was, grooter zouden worden en boven de minder werkzame deelen zouden moeten uitsteken. Verder nam hij aan, dat de vorm van den schedel zich naar dien der hersenen zou moeten richten, zoodat eene verhevenheid op den schedel op een uitstekend gedeelte van de hersenschors en eene holte op eene inzinking der hersenen zou moeten wijzen. Wanneer wij dus aan den schedel van verschillende personen eene verhevenheid aantreffen, terwijl ook eene zelfde geestelijke eigenschap bij die allen sterk ontwikkeld is, dan mag worden aangenomen, dat die eigenschap in dat gedeelte der hersenen haar zetel heeft.

Gall onderzocht nu een groot aantal schedels en vond daarbij allerlei merkwaardigs. Bij vrouwen en apen bemerkte hij een sterk uitpuilend gedeelte aan het achterhoofd: dat moest de zetel der kinderliefde zijn. Sterk vooruitspringende wenkbrauwbogen waren eene aanduiding van goed ontwikkelden plaatszin; het eerst merkte hij dat verschijnsel op bij een zijner leerlingen, die in hooge mate de gave bezat, om vogelnestjes te vinden. Zoo vond Gall niet minder dan 27 geestelijke eigenschappen, die alle in duidelijk aan te wijzen plaatsen van de hersenen — en van den schedel — gelocaliseerd waren. Zooals wij reeds zeiden: zijne beschouwingen maakten grooten opgang en talrijke leerlingen werkten zijne gedachten verder uit. Toen zich daarbij echter verschil openbaarde in de localisatie der geestvermogens en de een eene andere plaats voor het medelijden vond dan de ander, toen verder tal van waarnemingen in strijd bleken met de vooropgezette theorie, maar bovenal toen men opmerkte, dat kinderliefde, medelijden, godsdienstzin, plichtsgevoel en dergelijke geene enkelvoudige onderling onafhankelijke eigenschappen zijn, en dat de mensch geen bloote verzameling van die eigenschappen is, toen was het spoedig met het crediet der Gall'sche phrenologie gedaan en nu heeft zij geene andere dan historische waarde.

Vol ijver is er in de laatste halve eeuw aan de physiologie der hersenen gearbeid en toch moet erkend worden, dat die leer nog in hare kindsheid verkeert. Duidelijk is het, dat wegens de moeilijkheid

van het onderzoek, de vooruitgang dezer wetenschap noodzakelijk zeer langzaam zal moeten gaan. Eerst als men het gebied der exacte waarneming verlaat en de vleugelen der phantasie aanschiet, kan men snel vooruitkomen. Daarvan heeft men zich dan ook nimmer kunnen onthouden. Eeuwen geleden mijmerde en droomde en peinsde men over het wezen der ziel en hare verbinding met het lichaam en nog heeft men dien schijnbaar onvruchtbaren arbeid niet laten varen. De mensch kan het blijkbaar niet opgeven, telkens weder over den muur te kijken, die zijn weten begrenst. Laat ons in hoofdtrekken de meest bekende beschouwingen weergeven, die voor en na over het verband tusschen lichaam en ziel zijn opgesteld.

Wij beginnen met de meest gewone, de alledaagsche opvatting. Volgens haar is de ziel de innerlijke kracht, die het lichaam beweegt. De ziel redeneert en besluit; het lichaam voert, door de ziel in werkzaamheid gezet, de verlangde bewegingen uit. Allerlei beeldspraak staat ten dienste, om aan die opvatting een glimp van waarschijnlijkheid te geven. Men verwijst naár den stoom, die de raderen eener machine doet draaien, of nog liever — want hier is de geheimzinnigheid grooter — naar de electriciteit, die in onze dagen zoo groote en zoo verschillende krachtsuitingen openbaart. „Wat de stoom of de electriciteit voor de machine is, dat is de ziel voor het lichaam.”

Men kan tot de zeer ontwikkelden en beschaafden gerekend worden, zonder de ongenoegzaamheid dezer alledaagsche opvatting in te zien. Want als men iets meer begeert, dan eene oppervlakkige gelijkenis, dan moet het dadelijk opvallen, dat *stoom* eene stof is en dat electriteit, zoo het niet bewezen is, ook eene stof te zijn, dan toch in ieder geval als eene bepaalde trilling van stoffelijke moleculen moet worden opgevat. Nu is nog wel bij lange niet alle inwerking van de eene op de andere stof opgehelderd, maar we zijn met deze werking door de dagelijksche ervaring toch zoo vertrouwd geraakt, dat we ons daar voorloopig bij kunnen neerleggen. Meenen we echter, dat de werking van de ziel op het lichaam van denzelfden aard is, dan verklaren we ons, zonder het te weten en stellig zonder het te willen, tot aanhangers van het geloof aan de stoffelijkheid der ziel. Want stof — hoe fijn ook verdeeld, blijft stof, en hoe verstand, verbeelding, gevoel en wil ooit als eigenschappen der stof kunnen worden opgevat, blijft een onoplosbaar raadsel. Zegt men evenwel: de ziel is onstoffelijk, dan worden de moeilijkheden niet verminderd, maar integendeel, er ontstaan andere moeilijkheden, even groot minstens als de voorgaande. Onze huidige natuurwetenschap is er toch op uit, alle physische verschijnselen als bewegingsverschijnselen op te vatten en nu is het wel niet verklaard, waarom uit botsing van stofdeeltjes beweging ontstaat, maar gansch onverklaarbaar is het, hoe het onstoffelijke het stoffelijke tot beweging zou brengen. Eigenlijk schuilt de moeilijkheid hierin, dat men zich het onstoffelijke nooit als iets zelfstandigs voorstellen kan. Steeds is de voorstelling van het onstoffelijke voor ons onafscheidelijk aan de voorstelling van het stoffelijke gebonden. Niet dit is de vraag, hoe men zich ziel en lichaam *vereenigd* kan denken, maar

veeleer, hoe men ze zich *gescheiden* kan voorstellen. Met onbezielde lichamen brengt de dagelijksche ervaring ons ieder oogenblik in kennis, maar hoe eene onlichamelijke geest moet worden gedacht, daartoe schiet ons voorstellingsvermogen te kort. Belangrijk vermeerderd is de moeilijkheid bovendien, sinds men het behoud van het arbeidsvermogen als de grondwet van alle stoffelijke verschijnselen is gaan opvatten. „De som van alle energie is en blijft constant", is de leuze der nieuwere natuurwetenschap. Wel is deze wet niet proefondervinderlijk bewezen, wel is nog niet aangetoond, welke de verschillende openbaringsvormen dier energie zijn, maar het geloof aan de algemeene geldigheid dezer wet beheerscht toch geheel de moderne natuurphilosophie. Past men nu deze wet toe op de zenuw- en hersenwerking, dan is de volledige verklaring nog wel niet gegeven, maar dan is toch de weg aangewezen, langs welken die verklaring moet te vinden zijn. Onze oogzenuw wordt bijv. geprikkeld door eenig voorwerp buiten ons, een appel bijv. Die zenuwprikkeling plant zich voort tot in de hersenen. Dat die prikkeling van het gezichtscentrum andere hersendeelen in de motorische spheer in beweging brengt zou geen onverklaarbaar verschijnsel behoeven te wezen, evenmin als dat die prikkeling zich in de bewegingszenuwen overplant en den arm doet opheffen, die den appel zal grijpen. Zoo kan men zich eene gesloten keten van physische verrichtingen voorstellen. Onze ervaring leert ons echter nog iets anders. De prikkeling van het gezichtscentrum gaat gepaard met eene *gewaarwording*; deze gewaarwording wordt gevolgd door eene *begeerte*, maar lasschen we deze beide psychische factoren in de keten van oorzaken en gevolgen in, dan is deze niet meer gesloten. Dan verdwijnt de zenuwenergie in het gezichtscentrum, om daar niet in eene andere physische werking over te gaan, maar om zich daar op te lossen in een daarmee geheel ongelijksoortig, namelijk een psychisch verschijnsel. Neemt men nu aan, dat het psychisch verschijnsel der gewaarwording in staat is eene physische werking op andere hersendeelen uit te oefenen, dan staat men tweemaal voor eene opheffing van de wet van het behoud van het arbeidsvermogen: ééns, toen de zenuwprikkeling zich oploste in de gewaarwording en nog eens, toen de gewaarwording haar invloed oefende op de motorische zenuwbanen. Deze moeilijkheid is — al werd zij niet altoos even duidelijk ingezien — reeds eeuwen lang door de denkende geesten gevoeld en het behoeft niet te bevreemden, dat verschillende pogingen zijn aangewend, om naar eene aannemelijke oplossing te zoeken. Van die oplossingen willen wij er twee, lijnrecht tegenover elkander staande, in hoofdtrekken doen kennen.

De eerste en oudste oplossing ontkende de ongelijksoortigheid van physische en psychische verschijnselen. Zij kreeg den naam van *materialisme*, wijl zij alle geestelijke verschijnselen tot een bewegingstoestand der stof zocht te herleiden. Deze beschouwing is reeds zeer oud, maar schijnt telkens weer opnieuw op te leven. Onder de Grieksche wijsgeeren vond zij hare vertegenwoordigers, maar door het Christendom werd deze philosophie op den achtergrond gedrongen. In de

achttiende eeuw stak zij opnieuw het hoofd op en vond zij vooral onder de Engelsche en Fransche wijsgeeren vele overtuigde verdedigers. Priestley, Lamettrie en Holbach zijn de namen, die hier het eerst behooren genoemd te worden. Aan het eind der achttiende en het begin der negentiende eeuw kreeg het materialisme een geweldigen knak door Immanuel Kant; het duurde tot de tweede helft der laatstverloopen eeuw, eer het zich van dien aanval hersteld had; toen werd dezelfde beschouwing door bekende en beroemde natuurvorschers andermaal verdedigd en moge de bloeitijd der materialistische opvatting nu al weder verstreken zijn, toch vindt zij nog vele hardnekkige verdedigers. Voorstellingen, zoo heet het dan, zijn afscheidingen van de hersenen, zooals gal eene afscheiding is van de lever. Mocht zulk eene uitspraak in overdrachtelijken zin worden opgevat, als hield zij eene vergelijking, eene analogie in, men zou de betrekkelijke waarheid er van niet kunnen ontkennen, maar wordt er eene gelijkstelling in uitgedrukt, dan valt het zwaar, den zin er van te vatten. Wie in staat is, eene voorstelling, een begrip, een oordeel, eene begeerte als iets stoffelijks zich voor te stellen, als iets dus, dat uitgebreidheid heeft en plaats inneemt, hij zal bezwaarlijk een redelijken grond kunnen aangeven, waarom hij aan eenig mirakel, hoe onmogelijk ook, twijfelen zou. Gewoonlijk spreekt het materialisme zich dan ook anders uit. Het acht de geestelijke verschijnselen een *gevolg* van bepaalde stoffelijke verschijnselen, met name van moleculaire bewegingen in de hersenen en het ontkent dan, dat die orde ooit zou kunnen worden omgekeerd, dat psychische verschijnselen ooit *oorzaak* zouden kunnen zijn van stoffelijke beweging. In een, zoowel in het Duitsch als in het Fransch vertaald werkje van den Deenschen hoogleeraar Lange wordt deze beschouwing ten aanzien van de gevoelstoestanden nader ontwikkeld [1]). De moeder, die haar gestorven kind beweent, stort geen tranen, *wijl* zij bedroefd is, maar zij heeft het bewustzijn van droefheid, wijl zij tranen stort. De mensch bloost niet, *omdat* hij zich schaamt, maar hij gevoelt schaamte, wijl hij bloost. De lichamelijke toestand is steeds het primaire verschijnsel, de bewustheidstoestand is secundair. Het is er mee, zoo redeneert deze hoogleeraar, als met het gevoel van honger en dorst. Niet omdat men dorst heeft, wordt de mond droog, maar door het droog worden van den mond ontstaat de dorst-gewaarwording. — Ook in deze voorstelling is het moeilijk zich in te denken. Stellen we ons toch twee personen aan een schaakbord voor. Beurt om beurt worden de stukken door de handen der spelers verschoven. De oorzaak, waarom de stukken zóó en niet anders gezet worden, mag nu niet in den overleggenden geest worden gezocht, want deze geestelijke werkzaamheid is slechts een secundair verschijnsel, dat niet anders dan de stoffelijke verschijnselen *begeleidt*. Het spel van den eenen speler moet zoodanig op de zenuwen en de

---

[1]) Dr. Lange, *Les émotions*, traduction de G. Dumas. De Duitsche vertaling is van Dr. Kurella.

hersenen van den anderen speler inwerken, dat het tegenspel niet anders dan eene stoffelijke reactie is van de bewegingen van den eersten speler. De mensch *weet* wat hij doet, maar dat weten heeft geen invloed op zijn doen. Waarlijk, het is niet te verwonderen, dat zulk eene opvatting het tegen hare eigen consequentie nooit lang uithoudt. Het *spiritualisme*, dat aan den menschelijken *geest* de prioriteit toekent en het lichaam tot het werktuig van den geest verklaart, moge met even groote bezwaren te kampen hebben, voor het gezond verstand staat het in aannemelijkheid stellig boven deze materialistische zienswijze.

Er moet op nog iets anders gewezen worden. De schrijver van het artikel over *Kenvermogen* wijst er in het slot van zijn artikel (bl. 596 en 597) met nadruk op, dat al onze kennis *subjectief* en tevens *betrekkelijk* en niet *absoluut* is. Inderdaad, wij kennen de wereld slechts zooals ze zich *aan ons* openbaart. Wel kan de vraag worden gesteld, hoe de dingen zouden zijn, indien zij met een ander oog konden worden bekeken en met een ander verstand beoordeeld, maar een antwoord op die vraag te geven is onmogelijk. Vandaar, dat men onze kennis ook *middellijk* kan noemen, bepaald als zij is door onze zintuigelijke waarneming. *Onmiddellijke* kennis hebben wij alleen van onzen eigen geest. Onze vreugde en onze droefheid, onze hoop en onze vrees, onze liefde en onze haat komen onmiddellijk tot onze kennis, wijl zij een deel van onze zelfkennis uitmaken. Maar de wereld buiten ons zou er waarschijnlijk anders uitzien, indien wij andere of meerdere zintuigen hadden. Wie dat bedenkt, ziet onmiddellijk de onhoudbaarheid van iedere wereldverklaring in. Wij praten over „stof", alsof wij wisten, wat stof was. Inderdaad weten wij beter, wat „geest", dan wat „stof" is. Ons geloof aan de „stof" is slechts een product van onzen denkenden geest. Al onze „wereldbeschouwingen" leeren ons meer van den beschouwenden geest, dan van de beschouwde wereld. Vandaar het welbekende verschijnsel, dat de wijsbegeerte bij onderscheiden volken zoo geheel verschillend beeld vertoonen kan. De Oostersche, de Grieksche en de Westersche philosophie zijn daarom zoo verschillend, wijl de menschelijke geest in die drie perioden zoo verschillend van aanleg en ontwikkeling was. De objectieve wereld is dezelfde gebleven, maar de subjectieve beschouwer is veranderd.

Hier moge eene opmerking tusschengevoegd worden, die niet rechtstreeks tot ons onderwerp behoort, maar die, wijl zij eene vaak voorkomende dwaling bestrijdt, toch hier eene plaats mag vinden. Men doet het namelijk wel eens voorkomen, of men van die objectieve wereld door diepere studie eenige bruikbare kennis verkrijgen kan. Geluid, zegt men bijv., is eene gewaarwording, door middel van ons gehoororgaan verkregen en dus subjectief; de natuurkennis leert ons, dat de objectieve oorzaak van dat subjectieve verschijnsel de trilling der luchtdeeltjes is. Deze beschouwing is klaarblijkelijk onjuist. Immers „trilling", dat is eene bepaalde soort van „beweging", is even goed een subjectief verschijnsel als geluid. Indien men zich zuiver wilde

uitdrukken, zou men moeten zeggen, dat hetgeen voor ons gehoororgaan als „geluid" optreedt, voor ons gezichtsorgaan, indien dit fijn genoeg bewerktuigd was, als „trilling" zich zou doen kennen. Met „licht" en „kleur" is het evenzoo gesteld. *Das Ding an sich* is noodzakelijkerwijze *onkenbaar*. *Al* onze kennis, die van ons zelf, van onzen eigen geest, alleen uitgesloten, is *betrekkelijk*.

Toch, de menschelijke geest is er niet op aangelegd, bij die noodzakelijke en onvermijdelijke onkunde te blijven staan. De geschiedenis der wijsbegeerte toont telkens opnieuw, hoe de mensch steeds tracht het ongrijpbare te vatten. Van daar steeds nieuwe theorieën. Met betrekking tot het verband tusschen lichaam en geest moet nog het *parallelisme* genoemd worden. Het is de beschouwingswijze, volgens welke lichamelijke en geestelijke verschijnselen onafhankelijk van elkander voortgaan, maar toch elkander steeds vergezellen. Allerlei beeldspraak is uitgedacht, om dat verband aannemelijk te maken. Fechner vergeleek ziel en lichaam bij de holle en bolle zijde van eene zelfde kromme lijn; Höffding bij eene in twee verschillende talen uitgedrukte gedachte. Leibnitz drukte eene soortgelijke gedachte theologisch uit, door zijne bewering, dat God eene „prae-etablirte Harmonie" — eene van te voren bepaalde overeenstemming — had ingesteld tusschen geestelijke en stoffelijke verschijnselen. Hij vergeleek ze bij twee uurwerken, die steeds gelijk blijven, zonder dat het eene nochtans invloed oefende op het andere. Nog eene andere veronderstelling is die van het *panpsychisme* — de *albezieling* — die niet alleen aan de georganiseerde, maar ook aan de ongeorganiseerde wereld eene *ziel* toeschrijft, waardoor een *universeel parallelisme* ontstaat, een gedurig samengaan van twee rijen van verschijnselen, de een — de stoffelijke — kenbaar voor de zintuigelijke waarneming, de ander — de geestelijke — alleen kenbaar voor den menschelijken geest.

Over ieder onderdeel van deze verschillende beschouwingen zijn dikke boeken volgeschreven. Wij konden er hier slechts met een enkel woord van gewagen, maar meenden dat woord toch te moeten zeggen, al ware het alleen, om den lezer te doen inzien, hoe gewichtige vraagstukken de wijsgeerige zielkunde behandelt. Onmiddellijk nut sticht deze studie zeker niet, maar ze kan ons toch dezen gewichtigen dienst bewijzen, dat wij de moeilijkheid van het probleem leeren inzien, waardoor we allicht weerhouden worden, om de eerste de beste oplossing, die geboden wordt, voor de eenig mogelijke te houden. Wetenschappelijke bescheidenheid is eene deugd, die alleen door veel studie kan verkregen worden. En allen, die haar kennen, zijn van oordeel, dat zij veel studie waard is.

Litteratuur: Uit den ontzaglijken overvloed van werken over dit onderwerp noemen we alleen het jongste, dat een goed historisch overzicht van den stand van het vraagstuk geeft: Ludwig Busse, *Geist und Körper, Seele und Leib*. Leipzig 1903.

Lichaamsoefeningen. „Het schoolonderwijs wordt onder het aanleeren van gepaste en nuttige kundigheden dienstbaar gemaakt aan de ontwikkeling van de verstandelijke vermogens der kinderen en aan hunne opleiding tot alle Christelijke en maatschappelijke deugden." Reeds vóór dit in de wet was gedecreteerd, streefde ieder onderwijzer naar datzelfde doel, en was elk leerplan met het oog op zulk een doel saamgesteld.

En zóó sterk overwoog bij het onderwijs de ontwikkeling der verstandelijke vermogens, de ontwikkeling van den geest, dat geheel werd vergeten, dat die geest huist in een lichaam, en zonder lichaam de geest niet is. Uitsluitend op geestesontwikkeling werd gelet, en steeds hooger werden de eischen daaraan gesteld, zoodat niet alleen het aantal schooluren werd vergroot, maar zelfs èn huiswerk èn huisonderwijs, hetzij in de gewone schoolvakken, hetzij in niet op de school onderwezen vakken, voortdurend grooter deel van den dag van het kind in beslag namen.

De gevolgen bleven niet uit. De schooljaren brachten ziekten met zich, wier ontstaan moest worden gezocht in de school en in het schoolgaan. Dat feit leidde tot pogingen om de schadelijke invloeden der school weg te nemen, althans te verminderen, en zoo werd bijzondere studie gemaakt van de hygiënische eischen, waaraan de school en het onderwijs moeten voldoen (zie: *Schoolhygiëne*). Een der middelen, waardoor verbetering werd gezocht, bestond in het bevorderen der lichaamsoefeningen. Men ging ter school bij de oudheid, en herinnerde zich, hoe de Grieken in hun gymnasia het spel hoog in eere hielden, en op die wijze er in slaagden het volk op te voeden tot krachtige individuen, terwijl de geestesontwikkeling tevens een hoogen trap bereikte. In Sparta was de opvoeding der kinderen een staatsaangelegenheid; van af de prilste jeugd werden de kinderen gehard tegen schadelijke invloeden, en van af het zevende jaar van staatswege opgevoed. Naast lezen, schrijven, rekenen, zingen en vioolspel werden de jongens geoefend in hardloopen, worstelen, springen, schijf- en speerwerpen, later in sterkere lichaamsoefeningen en in het houden van wedstrijden. De spelen bevorderden den moed, de vlugheid en de lichaamskracht, en behielden tot op vergevorderden leeftijd de volle belangstelling. Niet ten onrechte wordt die opvoeding, welke de harmonische ontwikkeling van lichaam en geest zoo zeer bevorderde, als de machtigste factor beschouwd van de hooge en krachtige positie, welke Hellas in de oudheid innam te midden van de hem omringende staten. Ook de Romeinen oefenden zich in spelen en worstelen, evenals de Germanen.

Geleidelijk ging die wijze van opvoeden verloren; in de middeleeuwen geraakte de zorg voor de lichamelijke ontwikkeling op den achtergrond; slechts bij den bevoorrechten adelstand bleven tournooien en kampspelen bestaan, terwijl de burgerij alleen voor zoover zij zulks noodig had in de talrijke oorlogen, zich oefende in boogschieten en vechten.

Pas in het begin der vorige eeuw trad in Duitschland een kentering

in, toen Guts Muths en Friedrich Ludwig Jahn voor volks- en kinderspelen propaganda maakten, en ze spoedig algemeen wisten te maken. Staatkundige omstandigheden deden hun werk spoedig weer te niet, en eerst in het midden der vorige eeuw werden de inrichtingen weer opnieuw voor de jeugd geopend. Van overheidswege werden de lichaamsoefeningen bevorderd, maar zij bestonden toen niet meer in het vrije, opwekkende spel. Vooral onder den invloed van Spiesz kwam het gymnastiseeren aan werktuigen op den voorgrond, welke gymnastiek hoofdzakelijk bestond in het maken van kunstige, gecompliceerde bewegingen. Het kunstmatige en gekunstelde, dat in alles dit tijdperk kenmerkt, had zich dus ook meester gemaakt van de lichaamsoefeningen: het spel was verdrongen door gymnastiek aan werktuigen.

Van uit Engeland kwam daartegen reactie. Daar werden reeds geruimen tijd in het bijzonder spel en sport beoefend, welke oefeningen zich van daar uit weer verspreidden over het vaste land, en daar steeds meer in zwang kwamen.

Zoo zijn de lichaamsoefeningen geleidelijk weer in eere gekomen, en wordt tegenwoordig algemeen erkend, dat zij een deel behooren uit te maken van de opvoeding, al wordt dan ook nog lang niet algemeen die leer in practijk gebracht, terwijl ook nog veel verschil van meening heerscht omtrent de vraag, of die lichaamsoefeningen behooren te bestaan in spelen, dan wel in het gymnastiseeren, en nog meer meeningsverschil merkbaar is omtrent het beste tijdstip, waarop die oefeningen behooren te worden gehouden.

Bij elken arbeid grijpen in de arbeidende organen veranderingen plaats. Voor elke arbeidspraestatie is arbeidsvermogen noodig, welk arbeidsvermogen wordt verkregen door oxydatie, verbranding van bepaalde, in de organen aanwezige, uit het voedsel afkomstige stoffen. Die stoffen worden met het bloed aangevoerd, dat tevens de voor de oxydatie benoodigde zuurstof uit de longen opneemt, en daarheen brengt (slagaderlijk bloed). De gevormde verbrandingsproducten worden weer door het bloed (direct met het aderlijke bloed, of indirect langs de lymphebanen, welk in het aderlijk bloedvaatstelsel uitmonden), weggevoerd.

De voor de verbranding, en dus voor het verrichten van arbeid noodzakelijke stoffen, zijn slechts in beperkte hoeveelheid vooraf in de organen aanwezig. Zal dus een orgaan gedurende langeren tijd arbeid verrichten, dan moeten die stoffen in grooter hoeveelheid worden toegevoerd; het orgaan moet dus van méér bloed worden voorzien. Voor een deel geschiedt dat, doordat andere, op dat oogenblik rustende, organen zich gedurende dien tijd met minder bloed tevreden stellen; voor een ander deel (omdat de hoeveelheid bloed beperkt is) door het sneller door het lichaam te laten stroomen. Daarvoor is dus noodig een sterkere hartswerking, het hart moet meer arbeid verrichten. En omdat méér bloed verbruikt wordt, méér bloed van slagaderlijk omgezet wordt in aderlijk, moeten óók de longen sterker werken, moeten zij door dieper en krachtiger ademhalingsbewegingen de gelegenheid

geven aan het bloed, om zich van zijn overmaat van koolzuur te ontdoen en zijn gebrek aan zuurstof weer aan te vullen. Door het verrichten van arbeid wordt dus de bloedsomloop in dat orgaan bevorderd; het bloed, dat ook aanvoert de bestanddeelen, waaruit het orgaan zijn eigen bouwstoffen put, is in grootere hoeveelheid aanwezig, en van die gelegenheid profiteert het; arbeid doet het orgaan groeien en krachtiger worden.

Dit is echter slechts tot op zekere hoogte het geval. Is de arbeid te sterk of te langdurig, dan is de bloedsomloop niet in staat voortdurend de materialen aan, en de afvalproducten af te voeren. Er ontstaat gebrek aan brandstof en overmaat van verbrandingsproducten. Het verbrandingsmateriaal neemt het orgaan van zijn eigen weefsel, zoodat het zwakker wordt. De opgehoopte verbrandingsproducten werken als vergiften, en zijn oorzaak, dat het werk minder gemakkelijk gaat, zij veroorzaken in de eerste plaats de vermoeidheid. De overige organen zullen gedurende langen tijd zich met weinig bloed tevreden moeten stellen; dat wil zeggen, moeten trachten met weinig voedsel rond te komen. Het gevolg is, dat zij minder goed kunnen groeien, en achterlijk zullen blijven in hun ontwikkeling.

Voortdurend heeft dus wisselwerking plaats tusschen alle organen onderling. Arbeid van het éene orgaan zal sommige organen tot verhoogde werkzaamheid prikkelen, maar óók sommige deelen van het lichaam hinderen in hun functies en normalen groei.

Een goede verhouding tusschen arbeid en rust van elk orgaan, en tusschen de verdeeling van de werkzaamheden der verschillende organen onderling is dus een noodzakelijke voorwaarde voor een normale ontwikkeling van het individu. De geest, noch de spieren, noch enkele bepaalde spiergroepen mogen uitsluitend of bijna uitsluitend geoefend worden. Alle moeten in onderlinge overeenstemming werken en rusten, de geestelijke en de lichamelijke ontwikkeling moeten beide behartigd worden, zal een harmonische ontwikkeling van lichaam en geest mogelijk zijn.

Arbeid is noodzakelijk voor den groei; stofwisseling prikkelt tot groei, en trage stofwisseling leidt tot achterlijkheid in de physische en psychische ontwikkeling; een te groote stofwisseling heeft vermoeidheid, uitputting en verzwakking, niet alleen van het te hard werkende orgaan, maar van het geheele organisme tengevolge.

Niet alle organen lijden even spoedig onder de gevolgen van te ingespannen of te aanhoudenden arbeid. Voor te hevige inspanning is vooral het hart gevoelig, een werkelijke oververmoeidheid van dat orgaan herstelt in den regel niet meer volkomen. Ook de longen kunnen van te sterken, vooral van lang aanhoudenden maximalen arbeid blijvend schadelijke gevolgen ondervinden. De hersenen zijn vooral gevoelig voor den slechten invloed van te lang durenden arbeid en te korte rustpoozen. Hoe jonger het lichaam, des te zwakker en gevoeliger zijn de organen, en des te spoediger bestaat het gevaar, door te sterke pogingen tot ontwikkeling, het tegenovergestelde te bereiken van wat men beoogt.

Naast het streven naar geestesontwikkeling behoort dus ook te worden behartigd de ontwikkeling van het lichaam. Bij beide moet men letten op afwisseling tusschen werkzaamheid en rust. Ook zonder volstrekte rust te nemen, kan men door die afwisseling te voren werkzame organen ontspannen, en daardoor gunstig op de gezondheid en op de uitkomsten van het onderwijs influenceeren. Goed onderwijs eischt een niet eenzijdige inspanning van eenig orgaan, en die gewenschte veelzijdigheid is het beste te bereiken door geestes- en lichaamsarbeid elkaar te laten afwisselen. De slechts beperkte mogelijkheid om variatie te brengen in de te onderwijzen leervakken, welke de ontwikkeling van den geest ten doel hebben, wordt door die combinatie in ruime mate vergroot

Zelfs zijn lichaamsoefeningen dan te verkiezen boven het nemen van meer of minder absolute rust. Onder de lessen toch zit de leerling betrekkelijk stil, in een houding, welke aan weinig verandering is onderworpen. Daarbij is de aangenomen houding in den regel een voor de gezondheid minder gunstige. De ademhaling wordt oppervlakkig, en daardoor de omzetting van aderlijk in slagaderlijk bloed onvolkomen. Bij het doen van lichaamsoefeningen worden die schadelijke invloeden snel opgeheven, en wordt de normale toestand spoediger weer hersteld, dan wanneer het lichaam na de les eenvoudig rust nam. Lichaamsoefeningen zijn dus noodzakelijk voor een goede gezondheid der jeugd, en aan haar behoort een plaats te worden ingeruimd in het leerplan onzer scholen, vooral in dat van ons lager onderwijs. Voor een deel voorziet daarin de Wet tot regeling van het Lager Onderwijs. Volgens art. 2 begrijpt die wet onder lager onderwijs óók onderwijs in het leervak *j*, de vrije en ordeoefeningen der gymnastiek, terwijl zij tevens toelaat, dat aan lagere scholen onderwijs *kan* worden gegeven in het leervak *s*, de gymnastiek. Het leervak *j* is verplichtend, behoudens een door Gedeputeerde Staten, den districts-schoolopziener gehoord, te verleenen tijdelijke, telkens voor verlenging vatbare vrijstelling, voor de openbare lagere scholen (art. 16), welke plicht niet is opgelegd aan de bijzondere scholen voor lager onderwijs. Deze bepaling van verplicht onderwijs in lichaamsoefeningen verdient beter oordeel, dan haar in den regel te beurt valt. Over het algemeen ondervindt dat leervak niet veel sympathie, zoo min bij ouders als bij onderwijzers. Toch kan het goede gevolgen hebben, èn wat betreft de lichamelijke gezondheid èn wat aangaat het leeren van netheid, orde, regelmaat en dergelijke eigenschappen. Dikwijls echter is de gelegenheid om dat onderwijs te geven niet gunstig, en doen de daardoor ontstane moeilijkheden afbreuk aan den lust, waarmee die lessen worden gegeven. Juist omdat bij dat onderwijs de ademhaling diep en krachtig wordt, is goede lucht in het lokaal een eerste vereischte, terwijl stof, dat daar juist gemakkelijk voorkomt, dubbel nadeelig werkt. Dat onderwijs behoort bij gunstig weer plaats te hebben in de open lucht, het beste op een overdekte speelplaats, bij ongunstig weer in een goed geventileerd, ruim en stofvrij lokaal.

Bij het onderwijs dient met de lichamelijke, zoowel als met de geestelijke opvoeding rekening te worden gehouden, en daarom behooren o. a. lichaamsoefeningen een integreerend bestanddeel van dat onderwijs uit te maken. Deze beide deelen moeten niet worden gescheiden; zij behooren bij elkaar, en dienen één samenhangend geheel te vormen. Doch daaruit volgt, dat de lichaamsoefeningen, zooals die worden bedoeld bij de vakken *j* en *s* ook moeten worden beschouwd als *onderwijs*. Zij toch kunnen niet in de plaats treden van een rusttijd, een ontspanning tusschen de verschillende lessen.

Een les in gymnastiek, hetzij aan werktuigen, hetzij bestaande in vrije en ordeoefeningen, is allerminst een ontspanning, maar wel degelijk een inspanning van lichaam en geest. Bij dat onderwijs is eer meer dan minder voor de leerlingen een onafgebroken aandacht noodig. Bij elk ander klassikaal gegeven onderwijs kan een leerling ongemerkt, en dus ongestoord, gedurende korteren of langeren tijd zijn gedachten laten gaan waar hij wil, en dus zijn geest rust laten nemen. Die onoplettendheid is de natuurlijke veiligheidsklep voor de nadeelige gevolgen der overlading. Bij het onderwijs in lichaamsoefeningen nu kan zij niet werken. Daar wordt gewerkt op commando, en elk niet onmiddellijk opvolgen van het gegeven bevel wordt merkbaar aan het niet juist op maat handelen van den leerling. Zelfs het niet zéér precies opvolgen van het bevel springt onmiddellijk in het oog. Daardoor wordt bij dergelijk onderwijs van de hersenen van den leerling juist bijzonder veel gevergd. Hierbij komt ook nog gelijktijdig een dikwijls krachtiger spierinspanning, zoodat in hersenen en spieren beide veel voedingsstof en zuurstof wordt verbruikt. Het ligt dus voor de hand, dat dit onderwijs, wel verre van als ontspanning te kunnen gelden, moet worden beschouwd als een sterke inspanning, en als vermoeiend onderwijs. Deze beschouwing berust niet enkel op theoretische overwegingen, doch is herhaaldelijk getoetst aan de practijk. Bij alle onderzoekingen omtrent de vermoeidheid van schoolkinderen bleek, dat deze door rust tusschen de lessen afnam, terwijl, wanneer onder overigens gelijke omstandigheden, de pauze was gebruikt voor lichaamsoefeningen, de hersenvermoeidheid niet slechts niet verdween, maar juist toenam, en het resultaat der volgende lessen geringer was dan in het eerste geval. Zelfs geschiedde dat reeds, wanneer de leerlingen, zonder bepaald onderwijs te ontvangen, zich met een lichamelijk inspannend bewegingsspel met snelle lichaamsbewegingen onledig hielden.

Wordt aan het op een school gegeven onderwijs verplicht gymnastiekonderwijs toegevoegd, zonder dat aan de wetenschappelijke eischen iets wordt veranderd, dan is die wijziging niet als een verbetering te beschouwen, maar buiten twijfel als een verergering van de bestaande gevaren van overlading, of in 't algemeen van de nadeelige invloeden van het onderwijs. Het zoogenaamde opwekkende en verfrisschende der lichaamsoefeningen, de invloed ten goede op den geestesarbeid van geestelijk aanhoudend en sterk ingespannen kinderen, behoort tot het rijk der fabelen.

Daaruit mag evenwel niet de conclusie worden getrokken, dat de lichaamsoefeningen van de school moeten worden gebannen; zij behooren een plaats in te nemen in het leerplan, mits zij even ernstig worden beschouwd als de overige vakken, waarin onderwijs wordt gegeven, d. w. z. er moet bij het onderwijs plaats worden gemaakt voor lichaamsoefeningen door vermindering van het aantal lesuren in de overige leervakken. Daaraan zijn niet te loochenen bezwaren verbonden, in de eerste plaats gelegen in het feit, dat het besef van de noodzakelijkheid van een dergelijke wijziging nog niet overal is doorgedrongen. Toch zou men met eenigen goeden wil wel kunnen slagen in een verbetering van het leerplan onzer scholen in de aangegeven richting.

Waar nu lichaamsoefeningen als leervak worden onderwezen, daar rijst, evenals bij elk vak de vraag, op welke wijze dat onderwijs moet worden gegeven, en hoe de leerstof moet worden ingedeeld voor de verschillende klassen. Hierbij geeft de mate van de lichaamsontwikkeling en van het lichamelijk weerstandsvermogen der leerlingen den doorslag.

In het algemeen geldt van dit onderwijs, dat zooveel mogelijk alle deelen van het lichaam moeten worden geoefend, en dus van geen enkel orgaan meer dan een middelmatigen arbeid mag worden gevorderd. Zoo alleen kan men aan het gevaar van een eenzijdige ontwikkeling en van overspanning, dus van directe beschadiging van de gezondheid, ontkomen.

De goede gevolgen van dit onderwijs zijn te verkrijgen door de gymnastiek, wanneer wij dat woord in zijn ruimste beteekenis opvatten, en daaronder verstaan zoowel spelen, als oefeningen aan werktuigen en ordeoefeningen.

Het bewegingsspel is het ideaal der lichaamsoefeningen voor de jeugd. Het bestaat uit snelheidsoefeningen, afgewisseld met rustpoozen. Die oefeningen versterken het coördinatievermogen onzer hersenen, maken de spieren sterker, en hebben een gunstigen invloed op hart en longen. Bij het spel wordt het éene oogenblik geëischt snel en krachtig te handelen, het andere oogenblik vergt alle aandacht voor een juisten worp, weer een oogenblik later stelt het spel den eisch zoo spoedig mogelijk te ontwijken of moedig de rij der tegenstanders te doorbreken. Dat alles vordert oplettendheid, vaardigheid, vastberadenheid, stoutmoedigheid, volhardingsvermogen, alle zeer nuttige eigenschappen, die door oefening en door een krachtigen wil te verkrijgen zijn.

Voor de eerste schooljaren is het spel de eenig noodige en ook de eenig geoorloofde vorm van lichaamsoefening. Later kan het worden aangevuld met vrije en ordeoefeningen, die den leerling den eisch stellen, niet naar eigen inzicht, maar op bevel, bepaalde handelingen snel en nauwkeurig te verrichten.

In dat verschil van handelen naar eigen inzicht of op bevel ligt een essentieel onderscheid tusschen het spel aan de eene en de overige

lichaamsoefeningen aan de andere zijde. Daarom kan het spel gelden als *ont*spanning, en moet alle gymnastiek worden beschouwd als *in*spanning, als onderwijs, terwijl het spelen tusschen de lessen als verpoozing in rekening kan worden gebracht.

Moeilijker, en strenger eischen aan lichaam en geest stellende oefeningen zijn de verrichtingen aan werktuigen, de gymnastische oefeningen in den engeren zin van het woord. Dergelijk onderwijs past eerst van af ongeveer het dertiende of veertiende jaar. Hierbij dient streng onderscheid te worden gemaakt tusschen de kracht- en de vaardigheidsoefeningen. Met de eerste moet zeer voorzichtig worden omgegaan. Zij maken wel is waar de spieren dikker en sterker, en hebben een gunstigen invloed op het beenderenstelsel, maar daartegenover staat, dat zij het zenuwstelsel sterk aangrijpen, en, wanneer zij een, naar verhouding van de lichaamsontwikkeling, sterke inspanning eischen, storend inwerken op den bloedsomloop en de ademhaling. Wordt bij dezen vorm van gymnastiek meer gelet op de vaardigheid, dan vergrooten zij het coördinatievermogen der hersenen, en bevorderen zij de werkzaamheid van hart en longen.

Naast deze oefeningen staat nog een groep, die ten deele tot haar recht kan komen bij de vrije en ordeoefeningen, maar die hoofdzakelijk blijft buiten de school en buiten het onderwijs, de „Dauer"-oefeningen, zooals marcheeren, hardloopen, en waarbij ook moeten worden gerekend o. a. roeien en wielrijden. Zoolang deze lichaamsbewegingen matig geschieden, hebben zij een gunstigen invloed op de gezondheid. Overdrijving echter, welke juist hier zoo licht kan voorkomen, en die leidt tot uitputting van het lichaam, is op dezen leeftijd bijzonder gevaarlijk, en kan gemakkelijk de oorzaak worden van een kwijnend bestaan gedurende het geheele verdere leven.

Steeds echter zullen die oefeningen een lichamelijke vermoeienis ten gevolge hebben, en daardoor ook een vermoeienden invloed op den geest. Daarom kunnen zij nooit gelden als ontspanning tusschen de lessen, als een middel om den leerling te laten rusten. Wegens haar gunstigen invloed op de gezondheid is het echter zeer gewenscht ze als dagelijks weerkeerend leervak op het leerplan aan te treffen.

Overdrijving is evenwel ook hier schadelijk, en meer in het bijzonder moet worden gezorgd, dat op de school bij de vrije en ordeoefeningen zorgvuldig wordt vermeden alles wat gelijkt op militair drillen, terwijl bij de oefeningen aan werktuigen zelfs geen zweem van kunstenmakerij, van acrobatische of athletische toeren merkbaar mag zijn.

De conclusie, waartoe wij komen is dus deze, dat alle gymnastiek onderwijs is, en alleen het spel ontspanning. Daarmee moet meer rekening worden gehouden, in dien zin, dat de beoefening van het spel beter moet worden gecultiveerd. Want al is slechts in de eerste jeugd het spel de eenig geoorloofde oefening, daarom is het toch ook voor de rijpere jeugd een zeer aanbevelenswaardige ontspanning, die èn den geest frisch maakt, èn het lichaam gezond doet blijven.

Door op de school de kinderen methodisch het spel en het spelen te leeren kan de beoefening, ook op lateren leeftijd, zeer worden be-

vorderd, en kan ook een gunstigen invloed worden uitgeoefend op de keuze van het spel. Alle spelen staan toch niet gelijk, zoo leidt bijv. het voetbalspel dikwijls tot ruwheden en ongelukken, waardoor het achter moet staan bij alle andere balspelen.

Waar hier werd gesproken van de jeugd, dan werden natuurlijk meisjes en jongens bedoeld. Het begrip, dat ook voor meisjes dergelijke lichaamsbewegingen gunstig werken, begint steeds meer door te dringen, nu men méér beseft, dat een vrouw niet minder prijs stelt op en niet minder behoefte heeft aan een krachtig gezond lichaam, dan een man.

Voor de eerste jeugd behoeft ook in de keuze der oefeningen geen onderscheid te worden gemaakt tusschen de beide sexen, er kan gerust co-educatie ook bij dit deel van het onderwijs worden toegepast. Pas in de puberteitsjaren wordt de ontwikkeling bij beide geslachten verschillend, en wordt daardoor afzonderlijk onderwijs geboden, terwijl dan ook de aard der te verrichten oefeningen geheel verschillend wordt. Toch is ook dan niet noodig de scheiding streng door te voeren, en zijn bijv. gemeenschappelijke spelen zeer gewenscht.

Voor overdrijvingen kan de onderwijzer bij zijn lessen gemakkelijk waken. Slechts indirect kan hij ook de kinderen hoeden voor de beoefening van dien schadelijken uitwas der lichaamsoefeningen, voor de sport. Hierbij is het doel der lichaamsoefeningen, bevordering der gezondheid, geheel op den achtergrond geplaatst; zelfs wordt de gezondheid opgeofferd aan een ander doel, en wordt zij ernstig in de waagschaal gesteld. De beoefening der sport is een aaneenschakeling van wedstrijden, van pogingen om méér te presteeren op eenig gebied dan ieder ander. Gewoonlijk heeft elk individu zijn eigen specialen tak van sport. Dat reeds is oorzaak van een zeer eenzijdige oefening, en daardoor ongelijkmatige ontwikkeling van het lichaam. Van veel meer belang is echter, dat die ontwikkeling moet worden verkregen ten koste van elken prijs, en dat op de zich telkens herhalende wedstrijden het lichaam maximaal wordt ingespannen. Gewoonlijk wordt dan in de eerste plaats van het hart, en vervolgens van de longen, te veel geëischt, zoodat deze worden overspannen, en daardoor het geheele lichaam op den duur ziek en zwak doen worden. Iemand, die de lichaamsoefeningen gebruikt als middel, om op wedstrijden te overwinnen, kan zich zelden verheugen in een lang leven, nog zeldzamer in een gezond leven.

Uit paedagogisch oogpunt zijn deze wedstrijden eveneens sterk af te keuren. Zij prikkelen de ijdelheid, voeden een valsche eerzucht, en de gedachte aan den komenden wedstrijd, de voorafgaande oefeningen en besprekingen, ten einde de kans op het verwerven van den palm der overwinning te vergrooten, beheerschen zóó het geheel, dat van vruchtdragend onderwijs geen sprake is.

Zwolle. G. OOSTERBAAN.

Locke (John) (1632—1704). In meer dan één hoofdstuk van de geschiedenis der beschaving verdient de naam van John Locke met eere vermeld te worden. Het meest zal het licht moeten vallen op zijne verdienste als wijsgeer, als politicus en als econoom. Zijne plaats in de geschiedenis der opvoedkunde heeft hij misschien het meest te danken aan een geschriftje van zijne hand: *Some Thoughts concerning Education* (Enkele denkbeelden omtrent de opvoeding), ofschoon, welbeschouwd, zijne wijsgeerige denkbeelden in het algemeen hem nog meer recht op die plaats zouden geven. Hoeveel behartigenswaardige opmerkingen toch in dat werkje gevonden worden, van veel hooger belang, wijl van veel verdere strekking, is zijn *Essay concerning Human Understanding* (Vertoog over het menschelijk verstand). Dit laatste heeft hem den naam bezorgd van „grondlegger der nieuwere wijsbegeerte." Inderdaad, van de Grieksche wijsgeeren af tot aan Locke toe werd als het doel van alle philosophisch onderzoek beschouwd „het wezen der dingen" te leeren kennen, den onzichtbaren grond der zichtbare wereld op te sporen. Göthe laat het zijn „Schüler" tot Mephistopheles zoo juist zeggen:

Ich wünschte recht gelehrt zu werden
Und möchte gern was auf der Erden
Und in dem Himmel ist, erfassen,
Die Wissenschaft und die Natur.

Dat streven, hoe vaak ook onvruchtbaar gebleken, heeft nu wel niet sinds Locke zijne eigen hopeloosheid ingezien — zelfs in onzen tijd vindt men nog philosophen, die vol moed aan het werk tijgen, om achter „de" waarheid te komen — maar toch begint met den Engelschen wijsgeer eene nieuwe richting zich baan te breken, die niet zoekt naar het „zijnde", zooals het onafhankelijk van ons voorstellen zou moeten bestaan, maar die zich tevreden stelt, met naar den oorsprong en de grenzen van ons weten te zoeken. Hoe ontstaat onze kennis en in welke verhouding staat zij tot de onkenbare werkelijkheid? Dat werden allengs duidelijker de vragen, waarmee de wijsbegeerte zich bezig hield. De „critische" wijsbegeerte en de „theorie van het kenvermogen" (*Erkenntnistheorie*) dateeren beide van Locke. Het antwoord, dat deze gaf, stempelde hem tot den eersten sensualist. Alle kennis, leerde hij, stamt uit de waarneming. „De ziel is als een blad wit papier, gereed, om alles te ontvangen, wat de gewaarwording er op schrijven zal." Hij bestreed de leer der aangeboren begrippen. Die zoogenaamde aangeboren begrippen, zoo leerde hij, zijn het *resultaat* en niet het *uitgangspunt* van ons denken. Dat zij „onbewust" zouden bestaan, achtte hij eene contradictie, daar toch bewustheid juist de kenmerkende eigenschap van ieder geestelijk verschijnsel is. Maar Locke zag voorbij, dat de vraag aldus verkeerd gesteld was. Dat de mensch geene bewuste overtuigingen mede ter wereld brengt, wordt wel door niemand ontkend, maar dat de ziel zelf niets anders is dan de spiegel, waarin zich de gewaarwordingen weerkaatsen, dat zij niet als medewerkend moet worden gedacht, dat zijn stellingen, waarvan de onhoud-

baarheid al sinds lang is ingezien. Als Locke de uitspraak overneemt: *nihil est in intellectu quod non fuerit in sensu* (niets is in het verstand, wat niet voorheen in de zinnen was), dan maakt Leibniz in zijne polemiek tegen den Engelschen wijsgeer deze uitspraak volledig door achtervoeging van: „nisi intellectus ipse" (tenzij het verstand zelve). Toch heeft de zienswijze van Locke grooten en langdurigen invloed geoefend. Geheel de Fransche en Engelsche wijsbegeerte der achttiende eeuw steunde op zijn sensualisme. Dat hij ook in de politiek, in de economie en in den godsdienst een voorlooper van 't achttiende-eeuwsche rationalisme was, worde hier in het voorbijgaan opgemerkt, daar deze zijde zijner werkzaamheid hier niet onze aandacht trekt.

Locke's paedagogiek, zooals deze uit zijn reeds genoemd werkje kan worden afgeleid, stond bijna niet in verband met zijne wijsgeerige opvattingen. Een zijner vrienden, Eduard Clarke, vroeg hem, toen hij in Holland vertoefde, raad omtrent de opvoeding van zijn zoon. Locke gaf antwoord in eene reeks brieven, welke eerst later — 1693 — in het licht gegeven werden. Zooals te verwachten was, zijn deze recht op het doel afgaande, onmiddellijk op de practijk gericht en zeer eenvoudig geschreven. De man van gezond verstand en helder nadenken spreekt er op iedere bladzijde uit. Wie ze nu ter hand neemt, zal allicht van oordeel zijn, dat er niet veel nieuws in staat, maar als hij dan bedenkt, dat ze ruim twee eeuwen oud zijn, zal, indien hij althans iets weet van de zeventiende-eeuwsche geestesbeschaving, bekennen, dat zij voor hun tijd zeer modern moeten geachten worden. Locke handelt over de lichamelijke, de verstandelijke en de zedelijke opvoeding. Ten aanzien der eerste is hij, als goed Engelschman, voorstander van het hardingssysteem. De kinderen moeten zooveel en zoolang mogelijk blootshoofds rondloopen; schoenen, die water doorlaten, acht hij nuttig, daar hij het voor gezond houdt, natte voeten te hebben. Eenvoudige kost, harde bedden, veel beweging en weinig artsenijen, ziedaar in weinig woorden het inbegrip zijner verstandige raadgevingen, des te opmerkelijker, als men bedenkt, dat zij voor de opvoeding van een jongen edelman bestemd waren.

Wat de leerstof betreft, wil hij van klassieke talen weinig weten. Latijn is onontbeerlijk om de uitgebreide litteratuur, die er in bestaat en die toen nog de poort van bijna alle wetenschap was. Maar de taal moet eenvoudig en practisch geleerd worden: grammatica komt eerst te pas, als men de taal kent en Latijnsche verzen maken komt nimmer te pas. Grieksch is alleen nuttig voor geleerden.

De opmerkingen, welke ten aanzien van de overige leervakken gemaakt worden, kunnen wij met stilzwijgen voorbijgaan; alleen trekt het onze opmerkzaamheid, dat hij den jongen edelman allerlei handwerken wil leeren, tot pruikenmaken toe. Nuttige bezigheden acht hij dat werken. Ledigheid is des duivels oorkussen; laat daarom den jongen wat met zijne handen uitvoeren; anders gaat hij licht kaartspelen en dobbelen.

Opmerking verdient het nog, dat Locke zoo weinig over de schoone kunsten spreekt. Dansen-leeren kan niet vermeden worden, maar muziek

is gevaarlijk, daar zij den jongeling in verkeerde gezelschappen brengen kan, en zonder dat, prikkelend op de verbeelding werkt. Locke is een nuchter man; voor al wat hartstocht heet, is hij bang; kinderen moeten bovenal verstandig worden groot gebracht.

In de zedelijke opvoeding moet zijne grootste verdienste gezocht worden in de bestrijding der ruwheid van zijn tijd en zijn volk. Sterk afkeurend spreekt hij over lichamelijke straffen, al acht hij voor de inprenting van gehoorzaamheid en waarheidsliefde lichamelijke tuchtiging als laatste hulpmiddel soms onontbeerlijk. Sterk wil hij op het eergevoel gewerkt hebben en dat vooral door openlijke goedkeuring en lof. De berisping en de straf moeten onder vier oogen plaats hebben, maar als er reden is, een kind te prijzen, moeten zijne kameraden er bij gehaald worden. Dat dit het rechte middel is, om den leerling trotsch en verwaand te maken, schijnt hij niet te hebben ingzien, ofschoon het ook niet onwaarschijnlijk is, dat hij dat gevaar niet van zoo ernstigen aard achtte, wat in een verstandsmensch als Locke is, niet behoeft te bevreemden. Zijn ideaal is de *gentleman*, de man van eer en goede zeden, de man van fijne beschaving en hoffelijke vormen, die het gemeene en slechte, als beneden zijne waardigheid staande, diep veracht.

Uit dit beknopte overzicht moge blijken, dat ook in zijne opvoedkundige denkbeelden Locke veelszins een voorlooper was van den tijd, die op bijna eene eeuw afstands op hem volgen zou. Het behoeft dan ook niet te verwonderen, dat Rousseau in zijn *Emile* meer dan eens zich op hem beroept.

Litteratuur: De werken van Locke worden nog voortdurend in zijn vaderland herdrukt. Zijne gedachten over opvoeding zijn ook in het Nederlandsch vertaald, het laatste door J. Versluys, welke die vertaling opnam in zijn *Paedagogische Bibliotheek.* De bekende G. Compayré gaf in 1882 eene Fransche vertaling en E. von Sallwürk in 1897 (2e druk) eene in het Duitsch. Laatstgenoemde heeft tal van biographische en historische aanteekeningen aan zijne vertaling toegevoegd. Ook de nauwkeurige en goed gecommentarieerde vertaling van Dr. Moritz Schuster in Karl Richter's *Pädagogische Bibliothek* kan ter lezing worden aanbevolen.

Lotze (Rudolf Hermann), geboren te Bautzen den 21sten Mei 1817, gestorven te Berlijn den 1sten Juli 1881, studeerde te Leipzig in de medicijnen en de natuurwetenschappen, verwierf in 1838 den dubbelen doctorsgraad in de wijsbegeerte en in de medicijnen, werd na eene kortstondige werkzaamheid als geneesheer, in 1844 hoogleeraar in de wijsbegeerte te Göttingen, als opvolger van Herbart, en nam in 1881 eene dergelijke benoeming aan te Berlijn, waar hij reeds na eenige maanden aan een hartkwaal overleed.

Lotze is een der merkwaardigste wijsgeeren van den tweeden rang, die Duitschland in de 19de eeuw heeft opgeleverd. Hij moge met Herbart punten van overeenkomst vertoonen, het verschil tusschen

zijn stelsel en dat van den bekenden wijsgeer-paedagoog is zeker nog grooter en hoewel Lotze geen paedagogische werken heeft geschreven, is zijn invloed op de paedagogiek niet te miskennen. Van zijne talrijke werken blijven die, welke op physiologie en geneeskunde betrekking hebben, hier uiteraard buiten beschouwing; doch zijn denkbeelden en resultaten, op het gebied van zielkunde en ethiek mogen in dit woordenboek niet onvermeld blijven. Zij zijn in hoofdzaak te vinden in zijn hoofdwerk: „Mikrokosmos", en in zijn, helaas, niet voltooid „System der Philosophie". Na zijn dood heeft een zijner leerlingen zijne academische voorlezingen in grondtrekken weergegeven. Van de serie dezer „Grundzüge" komen voor ons in aanmerking de beide deeltjes, getiteld: „Grundzüge der Psychologie" en „Grundzüge der Ethik". Het laatste is vooral van belang, omdat Lotze geen uitgewerkte zedenleer geschreven heeft. Het derde deel van zijn „System der Philosophie" zou, onder meer, ook aan dit onderdeel van zijn stelsel gewijd zijn; doch de dood verhinderde hem, dit te voltooien.

Lotze's wijsbegeerte treedt op in een tijdperk van overgang. De speculatieve systemen van Hegel en Schelling hadden nog niet geheel afgedaan; doch daarnaast traden positivistische en materialistische stelsels krachtig op den voorgrond, terwijl het pessimisme van Schopenhauer en Hartmann zich nog een plaats moest veroveren. Van dien overgang draagt Lotze's zielkundig inzicht de duidelijke sporen. Lotze is te veel medicus en physioloog, dan dat hij niet zou uitgaan van de ervaring en het experiment. Hij geeft aan het materialisme alle rechtmatige consequenties toe, ziet in het organisch leven met zijne processen niets dan een onderdeel van het groote natuurmechanisme en ontkent het aanwezig zijn van een „levenskracht".

Het menschelijk organisme is dan ook niets anders dan eene, zij het dan ook nog zoo volmaakte machine, een onderdeel van de groote machine, die wij heelal noemen, zonder scherp afgebakende grenzen.

De wetten van mechanica, chemie en electriciteit beheerschen geheel en uitsluitend de vormveranderingen, die dat organisme ondergaat. Het is steeds wordend, steeds veranderend en vertoont niets van blijvenden, substantieelen aard. Het kan vergeleken worden met een stroom, een waterval, uit telkens wisselende watermoleculen saamgesteld, ieder volgend oogenblik een anderen materiëelen inhoud vertegenwoordigend. „De onophoudelijke, algemeene kringloop der natuur is de steeds alles omvattende stroom, in welks meest bewogen deelen de levende schepselen, — niet eenmaal als vaste eilanden, maar als bewegelijke draaikolken — opduiken en verzinken, terwijl de voortgolvende massa's voor korte oogenblikken in eene eigenaardige baan worden gestuurd en tot een bepaalden vorm worden verdicht, om weldra door dezelfde krachten, die ze als in één doorgangspunt samenbrachten, in den vormloozen, algemeenen stroom opnieuw te worden opgelost."

Lotze is derhalve volkomen overtuigd van de universeele beteekenis van het mechanisme in den samenhang der zichtbare dingen. Is er, zoo vraagt hij, bij deze opvatting nog eene plaats over voor de reali-

teit van het onstoffelijke? Lotze meent ten stelligste, dat het antwoord op deze vraag bevestigend moet luiden. — En hij grondt deze meening op het onloochenbare feit, dat er een qualitatief onderscheid moet geconstateerd worden tusschen hetgeen in de stoffelijke wereld en in die der ziel plaats grijpt. Vervolgt men den zintuiglijken prikkel namelijk, zoo ver dat mogelijk is, dan ziet men dien prikkel steeds van vorm veranderen, steeds in fijner en teederder bewegingen overgaan; doch nooit zal kunnen worden aangetoond, dat het in de natuur van zulk eene beweging zou liggen, als beweging op te houden en als schitterende glans, als toon, als smaakgewaarwording te worden herboren. „Steeds blijft de sprong tusschen de laatste toestanden der stoffelijke elementen, die wij kunnen nagaan, en tusschen het eerste ontstaan der gewaarwording even groot, en nauwelijks zal iemand de ijdele hoop voeden, dat eene verder gevorderde wetenschap een geheimzinnigen overgang zal vinden, daar, waar de onmogelijkheid van iederen geleidelijken overgang zich zonneklaar aan ons opdringt. Op de erkenning dezer volkomen onvergelijkbaarheid aller physische verschijnselen met de feiten van het bewustzijn heeft te allen tijde de overtuiging berust, dat het noodzakelijk was, een eigenaardigen grondslag voor de verklaring van het zieleleven te zoeken."

Alles, wat in het systeem der sensibele zenuwen plaats grijpt, kan als stoffelijk en waarneembaar gedacht worden. Welnu, aethertrilling is en blijft mechanische beweging, die eene eveneens mechanische beweging in de atomen van het zenuwstelsel veroorzaakt, doch die, tot in de hersenen vervolgd, steeds *stoffelijke beweging blijft* en *nimmer licht* wordt. Zekere toestanden in onze hersenen zijn aanleiding, dat in ons bewustzijn eene lichtgewaarding ontstaat, doch die *lichtgewaarding zelve* is qualitatief volkomen ongelijk aan de stoffelijke beweging in de hersencellen, die haar te voorschijn riep. Wel moet erkend worden, dat de mechanische toestel van het organisme evenzeer voorwaarde is voor het ontstaan der gewaarwordingen; doch het is er mede als met de vonk in het kruit. Zonder dat kruit, als eigenaardige verbinding van stoffelijke elementen is geen ontploffing denkbaar of mogelijk; doch nimmer zal het tot die ontploffing komen, wanneer niet de schitterende vonk als laatste voorwaarde met de andere in verbinding treedt.

„We zouden wel bijna willen beweren, dat ook in ons binnenste niets voorhanden is, dan eene uitwendige aaneenschakeling van feiten, gewrochten van die mededeeling van beweging, door welke wij in de zichtbare wereld het eene element door het andere in werking zien gebracht; en wat verder nog in ons voorkomt, bewustzijn, gevoel en streven, wij zouden bijna verleid worden, om het slechts voor een bijkomstigen schijn te houden, dien het ware verloop der mechanische feiten in ons afwerpt, — wanneer er dan toch niet weder *iets* aanwezig moest zijn, *voor* hetwelk deze schijn ontstaat. Dit *iets* nu is aanwezig; iedere afzonderlijke uiting van ons bewustzijn, iedere beweging van ons gevoel, ieder ontkiemd besluit, het roept ons toe, dat inderdaad met onloochenbare werkelijkheid feiten plaats hebben,

die met den maatstaf van natuurwetenschappelijke begrippen niet te meten zijn."

„Onder alle afdwalingen van den menschelijken geest heeft deze mij", zoo zegt Lotze, „steeds als de zonderlingste toegeschenen, dat hij zoover kon komen, aan zijn eigen wezen, dat hij alleen onmiddellijk ervaart, te gaan twijfelen, of het zich als product der uitwendige natuur te laten teruggeven; eener uitwendige natuur, die wij slechts uit de tweede hand, slechts door bemiddeling van dienzelfden geest kennen, dien wij loochenden."

Alzoo verdedigt Lotze zijne overtuiging aangaande het qualitatieve onderscheid tusschen het materiëele en het geestelijke, het leven der ziel. Niet minder krachtig komt hij op voor de *eenheid* der ziel, hoewel die eenheid voor hem niet gelijk staat met de strakke onveranderlijkheid van Herbart's zielsreaal. Een totaal-bewustzijn, opgebouwd uit de saamvoeging van een aantal atoom-bewustzijns, in de verschillende hersen-cellen gevormd en door geledingen verbonden, acht hij eene absurditeit. Immers waar is de *toeschouwer* dan, die dit totaal-bewustzijn als eenheid ervaart of waarneemt? „Niet, dat wij een bestendig bewustzijn in ons zouden omdragen van de eenheid van ons wezen en van al de elementen, waaruit die eenheid is saamgesteld; doch dat wij datgene, wat ons van gewaarwordingen, begeerten en strevingen bewust wordt, op het *ik* in ons betrekken, als den inhoud van *ons* bewustzijn waarnemen, doet ons besluiten, dat er een onstoffelijk *ik* in ons bestaat."

„Niet uit het feit, dat wij ons zelven als *eenheid* waarnemen, leiden wij de eenheid van ons zielsleven af. Ook wanneer de inhoud onzer waarneming geheel onjuist en bedrieglijk ware, dan zou het feit, dat wij, hoe dan ook, voor ons zelven *waarneembaar* zijn, als *veelheid* òf *eenheid*, ons tot de *eenheid* van ons innerlijk wezen doen besluiten." Een zonnestraal, een orgeltoon zonder waarnemer, zijn even reëel als kiespijn, die door niemand wordt gevoeld. Niet om ons heen breidt de glans van het licht zich uit. Neen, dit en elk ander verschijnsel bestaat slechts in het bewustzijn van hem, die het waarneemt." En van dit bewustzijn, van dit vermogen in het algemeen, om het een en ander als verschijnsel waar te nemen, beweert Lotze, „dat het alleen kan toegeschreven worden aan de ondeelbare eenheid van een wezen, en dat iedere poging om het aan eene hoedanig ook verbonden *veelheid* toe te schrijven, door hare mislukking onze overtuiging van de bovenzinnelijke eenheid der ziel versterken zal."

In deze overtuiging worden wij bevestigd, wanneer wij verder nagaan, wat in ons bewustzijn plaats grijpt. Immers, zien wij in de natuur uit twee bewegingen nu eens rust, dan eens een derde als resultante ontstaan, iets dergelijks heeft in het bewustzijn volstrekt niet plaats. Welke lotgevallen onze voorstellingen ondergaan, zij behouden haar eigenaardigen inhoud. Nooit worden twee kleurvoorstellingen tot een derde versmolten; nooit twee voorstellingen tot eene daartusschen gelegene. Terwijl het bewustzijn twee verschillende verwante voorstellingen zoekt te verbinden, houdt het die tevens streng

van elkander gescheiden, en beweegt zich vergelijkend van de eene naar de andere. — Hier hebben we de kiem van het oordeelen, en deze werkzaamheid van het *betrekkende denken* (beziehende Denken) geeft ons voorwaar heel wat anders te zien, dan de resultante van twee mechanische bewegingen. In haar ligt de ware beteekenis van de eenheid van het bewustzijn. „Stelt men zich het bewustzijn als een ruimte voor, waarin zich verschillende voorstellingen bevinden, dan kan men zich nog wijs maken, dat het geheele bewustzijn het aggregaat zou zijn van al die voorstellingen en hare wisselwerkingen. Doch, zoodra een element optreedt, dat die voorstellingen vergelijkt, door van de eene op de andere over te gaan, en zich zoodoende van de grootte en de richting van dien overgang bewust te worden, — dan wordt het ons nog duidelijker, dat dit verband, 'twelk *het menigvuldige samenhoudt*, niet zelf eene *veelheid* kan zijn."

Met Herbart verwerpt Lotze de theorie der zielsvermogens. Zij voert ons, meent hij, op het gebied van het mogelijke, niet van de werkelijkheid. Toch staat hij lijnrecht tegenover Herbart, in zooverre deze meent, het geheele zielsleven te kunnen verklaren uit de wisselwerking der voorstellingen, als zoogenaamde „Selbsterhaltungen der Seele." Het is Herbart namelijk slechts schijnbaar gelukt, het geheele zieleleven uit één beginsel te verklaren. Immers is hij in gebreke gebleven, uit het feit, dat de ziel op aethertrillingen met kleurgewaarwordingen antwoordt, logisch af te leiden, waarom zij, volgens hare enkelvoudige natuur, nu ook luchtgolvingen met toongewaarwordingen en prikkeling der gevoelszenuwen met gevoelsgewaarwordingen moet beantwoorden. Wanneer Herbart toestemmen moet, dat tusschen deze eerste en eenvoudigste gewaarwordingen, waaruit al het verdere is opgebouwd, een qualitatief verschil bestaat, dan, zoo meent Lotze, is er niet het minste bezwaar, om voor het ontstaan van gevoelsaandoeningen en wilsacten telkens nieuwe zielswerkzaamheid te onderstellen, geheel ongelijk aan die, welke zich bij de vorming der voorstellingen openbaart.

Evenzeer ontkent Lotze het optreden der voorstellingen als „krachten", en daarmede de geheele mechanische en statische theorie van Herbart. Enkelvoudige *gewaarwordingen* mogen verschil vertoonen van intensiteit, met de *voorstellingen* is dit niet het geval. De *voorstelling* van den donder is niet sterker dan die van den neervallenden regen; de *voorstelling* van het schitterend zonnelicht niet intensiever dan die van het lamplicht.

De kracht der voorstellingen schuilt derhalve niet in de voorstellende werkzaamheid, doch alleen in den voorgestelden inhoud en die zal meer of minder krachtig blijken, naargelang de waarde, die mijn gevoel aan dien inhoud toeschrijft, grooter of geringer is. Evenzeer verwerpt Lotze Herbart's begrip van de verdonkering der voorstellingen. Enkelvoudige voorstellingen zijn aanwezig, of niet. Samengestelde worden niet daardoor „donker", dat haar geheele inhoud, om zoo te zeggen, zwakker verlicht wordt, maar doordat enkele elementen aan dien inhoud ontbreken. Omgekeerd: zoodra eene voorstelling met haar geheelen inhoud en met alle verbindingen tusschen de deelen van dien

inhoud gedacht wordt, is het niet mogelijk, ze ook dan nog meer of minder sterk voor te stellen. Slechts schijnbaar neemt ze dan nog in klaarheid toe, wanneer de deskundige aan haar nog een aantal voorstellingen weet vast te knoopen, die den beginner nog onbekend zijn. Schijnbaar heeft een mathematicus een vollediger voorstelling van een driehoek, dan een schoolknaap, omdat hij de voorstelling „driehoek" met allerlei andere mathematische voorstellingen verbindt.

Evenmin acht Lotze, dat het met de ervaring overeenstemt, wanneer Herbart beweert, dat gelijk- of gelijksoortige voorstellingen elkander in het bewustzijn terugroepen. „Het is altijd zeer moeilijk", zoo zegt hij, „twee voorstellingen onverbonden tegelijk in het bewustzijn te hebben; inzooverre dit echter gelukt, vinden wij het gelijktijdig voorstellen van *wit* en *zwart* niet moeilijker, dan dat van *rood* en *oranje*; en de poging om *zoet* en *zuur* tegelijk te denken, niet inspannender dan die, om twee verwante zoetigheden in ons bewustzijn te vereenigen. Eer lijkt het gemakkelijker, voorstellingen van zeer tegenstrijdigen inhoud, als licht en duisternis, wit en zwart, warmte en koude, tegelijk te denken; ja, we kunnen de eene bijna niet vormen, zonder dat de andere er nevens ontstaat. Stoorden inderdaad de voorstellingen elkander in verhouding van de tegenstellingen van haar inhoud, zoodat de ongelijke elkaar meer van hare helderheid roofden, dan de meer gelijke, dan zou daaruit de zonderlinge gevolgtrekking moeten gemaakt worden, dat dan onze vergelijkende waarneming de *kleinere* verschillen duidelijker moest opmerken, dan de *grootere*."

Wij moeten niet vergeten, dat, hoe tegengesteld de *inhoud* van twee voorstellingen moge wezen, de voorstellingen *zelve*, als zielswerkzaamheid, *volstrekt niet tegengesteld zijn*, althans niet in dien zin, dat daardoor de eene werkzaamheid de andere zou moeten tegenwerken of neutraliseeren. Ook hier zijn de wetten van het zieleleven geheel andere, dan die in de stoffelijke natuur gelden.

Daarentegen wordt wel degelijk door de ervaring bevestigd, dat de voorstelling van een *deel* van een vroeger in de *ruimte* waargenomen *geheel* de voorstelling van dat geheel reproduceert; evenzoo, dat de voorstelling van een deel van een vroeger in den *tijd* zich uitbreidend *geheel* de voorstelling der geheele reeks reproduceert. Op de associatie van twee vroegere, gelijktijdig of successievelijk waargenomen voorstellingen berust de reproductie van eene van die voorstellingen door de andere.

Wat associatie, wat reproductie is, wie zal het zeggen? Met physische krachten zijn deze werkzaamheden niet te vergelijken. Waren de voorstellingen zelve, zooals Herbart meent, met physische krachten vergelijkbaar, dan zou het veeleer te verwachten zijn, dat zij steeds een gemiddelden totaal-toestand in het bewustzijn teweeg brachten, waarin zij niet meer van elkander te onderscheiden waren. Maar zulks is in strijd met alle ervaring.

Of de voorstellingen, op zich zelf beschouwd, naar haar inhoud, meer of minder verwant zijn, beslist in elk geval *niets* over hare meer of minder vaste associatie.

Deze is wel in groote mate het gevolg van de meerdere of mindere *belangstelling*, waarmede zij gepaard gaan, welke belangstelling eigenlijk niets anders is, dan de waardeering, die het gevoel aan de voorstelling hecht. De geheele zielsinhoud, daaronder begrepen de gevoels- en wilsacten, van lagere zoowel als hoogere orde, vormt steeds den ondergrond, het systeem, waarmede eene nieuwe voorstelling zich meer of minder vast associëert, naar gelang van het waardegevoel, dat de *geheele ziel* genoopt wordt, aan zulk eene voorstelling te hechten. Ook het lichamelijk gevoel speelt hier dikwijls eene groote rol. De koortslijder vergeet zijne hallucinatie weder, als de gezonde toestand is teruggekeerd, omdat zij zich associëert met een lichamelijk ziektegevoel, dat met de krankheid voor goed verdwenen is.

Lotze kent dus aan de voorstellingen geene eigene inhaerente kracht tot streven toe; voor hem is eene *onbewuste* voorstelling in het geheel geene voorstelling meer. Wat door de waarnemende ziel *verbonden* wordt waargenomen, dat kan ook weder in hetzelfde *verband* worden gereproduceerd. Het verschil tusschen eene voorstelling, die bewust geweest is, en eene, die nog nooit in het bewustzijn was, is dit, dat voor de eerstgenoemde de mogelijkheid bestaat om *weder bewust* te worden.

Zooals we vernamen, zal dit bewustworden vooral afhangen van de wijze, waarop de voorstellingen met andere geassociëerd zijn. Behalve de reeds vermelde associatie-gevallen, namelijk die van het *gelijktijdig* en die van het *successief* waargenomene, komt nog iets anders in aanmerking. De wisseling der voorstellingsbeelden en bewustzijnsmomenten in onzen geest is niet gelijk aan die der figuren in een kaleidoskoop. Indien wij b.v. eene redevoering hebben gehoord, zullen we de afzonderlijke woorden en volzinnen allicht niet meer letterlijk kunnen weergeven, terwijl we toch in staat zijn, den inhoud te reproduceeren. Dit komt, doordat wij, al luisterende, steeds het volgende met het voorgaande in ons denken associëerden, steeds rationeele betrekkingen legden tusschen de verschillende onderdeelen van het gehoorde, terwijl de onontwikkelde op dat gebied slechts eene reeks harmonische en voor het gehoor aangename klankeffecten vernam, die echter voor hem slechts eene verwarde massa opleverden, omdat hij den redelijken zin, den samenhang niet begreep, die dit alles tot een geheel maakte. Aldus associëert zich in het bijzonder ook datgene tot één geheel in onzen geest, waarvan de elementen bij de waarneming door ons denken in redelijke betrekkingen tot elkander gebracht kunnen worden. Zoo onthouden we ook dan eerst gemakkelijk de constructie van een bouwwerk, wanneer wij hebben opgemerkt, hoe het eene deel het andere schraagt, een derde op dat tweede rust, een volgend het voorgaand steunt en een vijfde zich daarop weder verheft. Hoe groot wel de inhoud des bewustzijns kan zijn, vermogen wij niet te bepalen, wanneer maar die veelheid door het denken in onzen geest tot eene eenheid wordt saamgevoegd, of liever saamgedacht. Het denken dier betrekkingen, dat de elementen verbindt tot een grooter geheel, is reeds eene werkzaamheid van het zieleleven, die van anderen aard

is, dan het vormen der voorstellingen, en die wij eveneens aan 't werk zien bij het vormen der begrippen.

Lotze begrijpt namelijk niet, hoe uit den voorstellingsstrijd de begrippen kunnen ontstaan. Immers is een begrip niet eene voorstelling van algemeenen aard, waaruit al het toevallige is geëlimineerd; een begrip is in 't geheel geene voorstelling, maar een product van het *denken*. Men beproeve maar eens, zich de begrippen „mensch" of „driehoek" voor te stellen; bij het noemen dezer woorden zal men altijd een kleiner of grooter aantal mensch- of driehoeksbeelden in het bewustzijn zien opdoemen. Begrippen zijn dan ook eigenlijk uitnoodigingen om zich zulk een kleiner of grooter aantal gelijksoortige beelden voor den geest te halen, doch niet zonder de alles beheerschende grondgedachte, dat al die beelden de gemeenschappelijke eigenschappen bezitten, die in de omschrijving van het begrip zijn uitgedrukt.

Doch hoe komen nu de aldus door Lotze gequalificeerde begrippen tot stand? — Wij vernamen daar straks reeds, dat in ons zieleleven niet slechts eene oneindige *wisseling* van voorstellingen plaats heeft; neen, wij hebben bovendien ook eene *voorstelling* van deze wisseling. Wanneer b.v. de voorstelling *blauw* en de voorstelling *rood* gelijktijdig in ons ontstaan, dan vermengen zij zich niet tot die van *violet*. Ware dit het geval, dan zou in plaats van de beide genoemde enkelvoudige voorstellingen eene derde enkelvoudige voorstelling ontstaan zijn, en eene *vergelijking* tusschen de beide eerste niet meer mogelijk zijn.

Iedere *vergelijking*, iedere *betrekking* in 't algemeen tusschen twee elementen onderstelt, dat de in betrekking gedachte elementen gescheiden blijven en dat eene voorstellende werkzaamheid van b naar a overgaat en zich tegelijk *die* verandering bewust wordt, die zij bij dezen overgang van het voorstellen van a tot dat van b ervaren heeft. Zulk eene werkzaamheid oefenen wij uit, wanneer wij *rood* en *blauw* vergelijken, en daarbij ontstaat in ons de nieuwe voorstelling eener *qualitatieve overeenkomst*, die wij aan beide toekennen.

Wanneer tegelijk een sterk en een zwak licht worden waargenomen, dan ontstaat daaruit niet de gewaarwording van een enkelen lichtindruk, die gelijk is aan de *som* der beide eerste indrukken; beide blijven integendeel gescheiden en onderscheiden; en al weder van den eenen tot den anderen overgaande, worden wij ons eene verandering in onzen toestand bewust, namelijk die van het *qualitatief meer of minder* van een en denzelfden indruk.

Ten derde, wanneer twee geheel gelijke indrukken in ons afzonderlijk hebben kunnen ontstaan, dan versmelten zij niet weer in een derden; doch terwijl wij op de reeds beschreven wijze vergelijken en ons bij den overgang van den eenen tot den anderen volstrekt geene verandering in ons voorstellen bewust worden, ontstaat in ons de nieuwe voorstelling der *gelijkheid*.

Telkens zijn de beide indrukken a en b als prikkels te beschouwen, die op de geheele eigenaardige en totale natuur van het voorstellende subject inwerken en als reactie de werkzaamheid opwekken, door welke de nieuwe voorstellingen van overeenkomst, gelijkheid, tegen-

stelling, enz. ontstaan, welke voorstellingen *zonder* medewerking dezer nieuwe zielswerkzaamheid *niet* zouden ontstaan uit de samenwerking der indrukken *alleen*.

Op dezelfde wijze ontstaan ook de algemeene begrippen. Niet maar ontvankelijk en lijdelijk nemen wij de deels juiste, deels onjuiste verbinding der indrukken op, zooals de waarneming ze ons aanbiedt, om dan daarna even lijdelijk de verbeterde bloemlezing te aanvaarden, welke na de zich zelve corrigeerende beweging van het psychische mechanisme overbleef; neen, zelfstandig ingrijpend, vernietigt ons denken de toevallige associaties der voorstellingen en laat de bij elkaar behoorende niet eenvoudig voortbestaan, maar doet ze opnieuw geboren worden, doch in vormen, in welke het tevens de rechtsgronden voor hare verbinding uitdrukt.

Het denken is derhalve eene voortdurende critiek, welke de geest op het voorstellingsmateriaal uitoefent, door de voorstellingen te *scheiden*, wier verbinding *niet* gegrond is op een in de natuur van haren inhoud gelegen verbindingsrecht, terwijl hij die voorstellingen, welker inhoud eene verbinding toelaat of eischt, niet maar verbonden laat, doch haar verbinding tevens in eenen nieuwen vorm van opvatting en uitdrukking reconstrueert, waarin het recht dier verbinding ten duidelijkste wordt uitgesproken. — Die nieuwe vorm nu is het *begrip*.

Men beweert gewoonlijk, dat de ongelijke bestanddeelen van vergeleken voorstellingen elkander door hunne tegenstelling opheffen en dat de overblijvende gelijke dan het algemeene zouden uitmaken. Maar de concrete voorstellingen, waaruit wij een begrip vormen, gaan immers daarbij niet te gronde, maar blijven naast het begrip bestaan, dat er zich als een *nieuw* product nevens plaatst. De begrippen zijn niet producten, ontstaan uit de samenwerking van vele concrete voorstellingen; want dan zouden zij van deze niet in aard verschillen. De namen, waarmede wij de begrippen aanduiden, zijn slechts uitnoodigingen, aan ons zelven gesteld, om eene reeks van concrete indrukken ons voor te stellen, echter met de nevengedachte, dat het niet om die concrete indrukken zelve, maar om het overeenkomstige te doen is, dat zij bevatten, doch dat zich niet als eene gelijksoortige voorstelling van hen laat afscheiden.

Zoo is de *opmerkzaamheid*, volgens Lotze, niet een *stijgen door eigen kracht* van de een of andere voorstelling in ons bewustzijn. Zij is een zich levendig bezig houden met een voorstellingsinhoud, die het *vergelijkende denken* stof tot arbeid geeft. Wat zou ons dan ook het aanstaren van den voorstellingsinhoud baten, met hoeveel intensiteit het ook plaats had, wanneer wij het vergelijkende denken buiten rekening laten? Indien aan dit denken een gepaste voorstellingsinhoud wordt aangeboden, ontstaat een levendig gevoel voor de *waarde*, die deze inhoud voor ons zal kunnen hebben, en dat waardeerend gevoel openbaart zich in hetgeen wij opmerkzaamheid noemen.

Volgens Lotze hangt het tot stand komen eener associatie hoofdzakelijk af van de belangstelling, die de ziel op het haar aangebodene vestigt, en die belangstelling hangt weer af van de waardeering, waar-

mede zij het voorgestelde tot haar eigen *wel of wee* in betrekking brengt, met andere woorden, van het gevoel van lust of onlust, dat het voorgestelde in haar opwekt. Dit gevoel is, volgens Lotze, eene nieuwe zielswerkzaamheid. Men zou zich een wezen kunnen denken, met de intelligentie van een engel begaafd, doch dat volkomen onverschillig ware voor deze waardeering, omdat het er niet op aangelegd was, ze te kunnen maken. Als lust wordt alles gewaardeerd, wat het bestaan en de ontwikkeling der ziel *schijnt* te bevorderen; als onlust, al wat dit bestaan en die ontwikkeling *schijnt* te bedreigen. *Schijnt*, zoo zegt Lotze met nadruk, want eerst langzaam, en na vele vergissingen en mistastingen leert men eerst *recht* waardeeren, het *schijnbaar* bevorderlijke als gevaarlijk afwijzen, het *schijnbaar* tegenstrijdige en oogenblikkelijk pijnlijke, doch inderdaad heilzame, op zijne rechte waarde schatten.

Zoo legt het gevoel den grond voor de scheiding tusschen hetgeen voor ons waarde heeft en het waardelooze; het is het orgaan voor het zedelijke, het aesthetische, het religieuse. En niet minder ondersteunt het de verstandswerkzaamheid bij de vorming der ideeën, d. i. de orde der dingen, die volgens onze waardeering niet *is*, maar desniettemin *behoort* te zijn. Tevens hangt het gevoelsleven ten nauwste samen met het feit van ons *zelfbewustzijn*. „Al konden wij een onpeilbaar diepen blik in ons eigen zielsbestaan werpen, dan zou toch nog elke beweegreden ontbreken, om de elders gevormde voorstelling voor meer te houden, dan voor het voor ons onverschillige beeld van een wezen, dat ergens voorhanden ware en zich van een tweede evenzoo onderscheidde, als een derde van een vierde zich onderscheidt. En wanneer verder ook dit zelfs onze waarneming niet ontging, dat dit zoo volkomen gekende en doorschouwde wezen tevens hetzelfe wezen is, 't welk in dit oogenblik deze aanschouwing van zichzelf produceert, dan zou deze allervolkomenste zelfbespiegeling, wel is waar, het beeld van dit wezen met dezen laatsten eigenaardigen en merkwaardigen trek verrijkt hebben; maar nog altijd zouden wij even ver verwijderd zijn van de beteekenis, die in het werkelijke leven het zelfbewustzijn voor ons heeft. Wel zou voor deze volmaakte intelligentie haar eigen wezen in volledige klaarheid aanschouwelijk geworden zijn, maar ook tevens zóó voorwerpelijk, zóó objectief, dat het slechts als een voorwerp zou voorkomen onder vele andere; onbekend en onverstaanbaar zou haar de innigheid blijven, waarmede ons zelfbewustzijn dit alles van oneindige waarde voor ons zelf doet zijn. Evenals alle waarde van het voorgestelde, wordt ook deze waarde van hetgeen ons eigen geestelijk bestaan uitmaakt, door gevoelsacten van lust of onlust tot ons eigendom. Niet omdat hier het samenvallen van het *denkende* en van het *gedachte*, door ons als zoodanig GEDACHT wordt, — neen, omdat het in de onmiddellijke waarde, die het voor ons heeft, GEVOELD wordt, legt het den grond tot ons zelfbewustzijn en verheft het eens en voor al het onderscheid tusschen ons en de wereld daarbuiten oneindig ver boven de tegenstellingen, waardoor zich het eene voorwerp van het andere afzondert."

Wij hebben gezien, hoe volgens Lotze het geheele voorstellingsmateriaal nieuwe prikkels oplevert, die op de eenheid der geheele ziel reageeren en uit de diepte harer volheid eene nieuwe reeks van zielsfeiten, de gevoelsacten, doen ontstaan. Op dezelfde wijze roept vervolgens het geheele samenstel van voorstellings- en gevoelsleven in al zijne mogelijke schakeeringen en verbindingen, oneindig in getal, nogmaals eene reeks van zielsacten van andere orde te voorschijn, namelijk de wilsacten. 't Is niet, als bij Herbart, eene voorstelling of een complex van voorstellingen, die door de kracht, waarmede zij zich in het bewustzijn handhaven, het eigenlijke willen uitmaken, — 't is eene *nieuwe* werkzaamheid der *gansche* ziel, door *andere* prikkels opgewekt, en geheel ongelijksoortig aan alle, die we reeds hebben beschouwd. Lotze bepaalt het gebied van den wil tot een betrekkelijk zeer beperkt terrein. Al onze *handelingen* en *verrichtingen* zijn nog op verre na geen *wilsuitingen*. De reflexbewegingen zijn in de eerste plaats uitgezonderd, evenzoo de instinctmatige bewegingen en ten derde die handelingen, welke aanvankelijk met bewustheid verricht, later, wanneer zij genoegzaam geoefend zijn, volmaakt mechanisch plaats grijpen. Van *willen* is eerst sprake, wanneer de mensch tusschen twee of meer mogelijke handelingen wikkend en wegend, het welbewust besluit neemt, om de éene te volbrengen, de andere na te laten. Wat nu dit willen eigenlijk is, laat zich niet nader omschrijven. Ook is het willen het volbrengen nog niet. Duizend omstandigheden kunnen het laatste in den weg staan. — Dat het onbewuste *doen* reeds in allerlei richtingen zeer ontwikkeld moet zijn, om ook maar de mogelijkheid te scheppen, dat het *willen* tot *daad* worde, spreekt van zelve. Dat overigens eene wilsacte de daaraan beantwoordende lichamelijke handeling te voorschijn vermag te roepen, is een van die feiten van wisselwerking tusschen ziel en lichamelijk organisme, die we wel kunnen constateeren, maar niet begrijpen, doch die niet raadselachtiger zijn, dan de wisselwerking tusschen het eene stoffelijke atoom en het andere.

Lotze's psychologie is, men zal het ingezien hebben, gebouwd op een realistischen grondslag, doch heeft een voltooiing in idealistischen zin. Zijne zedenleer zouden we idealistisch-eudaemonistisch kunnen noemen.

Aangaande den *oorsprong* en de *waarde* van de zedenwet leert Lotze het navolgende. Gelijk alle theoretische grondwaarheden, zijn ook de zedelijke grondbeginselen aangeboren, d. w. z. zij zijn gegrond in de eigenaardige, op reactie aangelegde natuur des geestes; maar de ervaring, de inwerking van uitwendige factoren, is onmisbaar, zullen ze in den geest, waarin zij sluimeren, tot een helder bewustzijn ontwaken. Ten andere komt de vraag naar het ontstaan dier grondbeginselen eerst in de tweede plaats in aanmerking; gewichtiger is, dat zij eeuwig heilig en onveranderlijk zijn en niet utilitaristisch mogen worden verklaard.

Het princiep der zedelijkheid is voor Lotze de *welwillendheid*. Zij is het eerste en groote gebod, het eenige motief van het zedelijk handelen, het absoluut goede. Zoowel de verachting van het princiep

van den lust als zijne egoïstische overspanning beschouwt hij als onhoudbaar en waardeloos. Al die theorieën, die den samenhang tusschen den lust en de zedelijke ideeën verwerpen, moeten haars ondanks altijd het element van den lust als motief voor het zedelijk handelen stilzwijgend onderstellen, indien zij ten minste hare praktische waarde en beteekenis niet willen zien te loor gaan. Immers, indien gevoelende, niet onaandoenlijke, onverschillige schepselen het tooneel van het handelen betreden, dan kunnen zij dit niet, zonder gevoel van lust of onlust daarbij te laten gelden. Doch zedelijk van aard is nimmer het streven naar eigen lust, doch alleen dat streven, dat gericht is op de verwerkelijking van de gelukzaligheid van anderen. De welwillendheid is het motief van dat zedelijk handelen, het ideaal, waarin het geheele gebouw der zedelijke ideeën zijne kroon en zijn afsluiting vindt. Dit is eudaemonisme, doch van de edelste soort. Want in deze verwerkelijking van de gelukzaligheid der anderen vindt hij, die er naar streeft, ook voor zich zelf de bevrediging van eigen geluk, van den hoogst denkbaren lust.

Lotze verwerpt het determinisme; de verwerkelijking van het zedelijk ideaal is er niet mede in overeenstemming te brengen. Immers ontneemt het determinisme alle absolute waarde aan de zedelijke handeling en in die waarde ligt voor Lotze alleen en uitsluitend hare bij niets te vergelijken beteekenis.

Eindelijk verwerpt Lotze de onderstelling eener onafhankelijke moraal, losgemaakt van het absoluut Goede, van God. Zonder godsdienst geen moraal; want in de laatste instantie is het goede persoonlijk, zoowel het absoluut Goede, het Goddelijke, als het betrekkelijk goede, het menschelijke. Ook hierin staat hij tegenover Kant en Herbart, doch hij heeft consequent geloovigen aan zijne zijde; maar evenzeer consequent ongeloovigen en verwerpers van alle moraal, zooals b.v. Nietzsche.

Hoewel Lotze zelf de paedagogische gevolgtrekkingen niet gemaakt heeft, die uit zijn stelsel afgeleid kunnen worden, zijn er toch enkele Duitsche paedagogen geweest, die getracht hebben, aan Lotze's zielkundige inzichten eene opvoedkundige toepassing te geven.

De voornaamste werken uit deze school zijn: Pfisterer: „Paedagogische Psychologie"; Dr. H. Bartels: „Paedagogische Psychologie nach H. Lotze" en Dr. Ostermann, „Lehrbuch der Pädagogik".

Zooals van zelf spreekt, treedt de beteekenis van het gevoel en het gemoed sterk op den voorgrond en daarmede samenhangende, de beteekenis der belangstelling bij onderwijs en opvoeding en de middelen om haar te wekken. Dit komt o. a. ook uit in Dr. Fauth: „Das Gedächtnis" en „Das Interesse" van denzelfden schrijver.

Litteratuur: De voornaamste werken van Lotze zijn boven reeds genoemd. Over Lotze leze men o. a. Dr. Pfleiderer, *Die Weltanschauung A. Lotze's* en A. Tienes, *Lotze's Gedanken zu den Prinzipienfragen der Ethik*. Heidelberg 1896.

Utrecht. W. Jansen.

Lummel (Hendrik Jan van) geboren te Amersfoort 19 Nov. 1815, overleden te Utrecht 18 Sept. 1877, waar een eenvoudig grafteeken, door vrienden en oud-kweekelingen opgericht, op de Algemeen Begraafplaats zijn rustplaats aanwijst.

Zijn vader was de „meester" van de Amerfoortsche Hervormde Diakonieschool. Zooals meer voorkwam in dien tijd, oefende de man ook nog een ander vak uit en wel dat van huisschilder en aanverwante bezigheden.

In verf- en schoollucht werd de knaap groot. Anders dan zijn oudere broers, die zich uitsluitend in 't schilderen bekwaamden, deed hij van beide „vakken" zooveel op, als hij maar grijpen kon.

Wanneer hij zijn plichten als kweekeling vervuld had, kwam er in en buiten den winkel nog wat voor hem te doen. 't Een en 't ander deed hij handig en lustig.

Op 16-jarigen leeftijd, pas „vierderanger", verloor hij zijn vader en bleef met moeder en twee zusters tamelijk onverzorgd achter, daar de broers reeds eigen huishoudens hadden.

Niet neergeslagen door het smartelijk verlies, hoopte de jongste zoon, die door de tijdelijke waarneming der school een goeden indruk gegeven had, al was hij „min" van persoon, vaders opvolger te kunnen zijn. De autoriteiten konden dat evenwel niet toelaten en hij moest als „ondermeester" op een partikuliere school zien een sober broodje te verdienen.

't Was daar handen uit de mouwen steken! En als er tijd overschoot waren er elders boeken bij te houden, rekestjes te schrijven, versjes te maken, lessen te geven, handreikingen te doen bij de broers, in 't kort allerlei schoolmeesterlijke en andere werkzaamheden te verrichten, die den jongen borst nauwelijks tot rust en adem lieten komen. Maar 't deed hem goed en geen kwaad.

Zijn buitengewone leerlust en bevattelijkheid maakten hem het „werken" (tot *studeeren* hadden de onderwijzers het in zijn tijd nog niet gebracht) licht; op zijn tijd haalde hij eerst den 3den en later den 2den rang, deed ondertusschen van moderne talen, wiskunde, boetseeren, teekenen en muziek nog heel wat op, leerde knoopen en weven en was opgewekt en levendig, alsof hij maar te grijpen had uit een korf zonder zorg. Verschillende patroons roemden zijn bekwaamheid, takt en trouw.

In 't jaar '40 werd hij na sollicitatie als hoofd der openbare School te Houten, zuidelijk van de Provinciale hoofdstad, benoemd en begon er zijn werk.

's Winters konden er, zei men, wel bij de 200 leerlingen komen, maar hij moest het zonder hulp doen. 't Geheele loon met inbegrip van schoolgeld en salaris voor allerlei traditioneele bijbaantjes zou niet ver over de *f* 500 komen. Hendrik Jan zag in 't een zoo min bezwaar als in 't ander en bracht er zijn jonge vrouw heen.

't Begin was niet rooskleurig. Heeroom werd boos, omdat de nieuweling zich verstoutte op „Gereformeerde noten" te laten zingen, Dominee, omdat *zijn* meester, niet persoonlijk 't psalmbriefje kwam

halen, Burgervader, omdat het jonge mensch gevraagd had, hoeveel hij kreeg voor 't overschrijven van de notulen van het Polderbestuur. En de ouders vonden 't trotsch van de nieuwe „matres", dat zij er niet als de oude een snoepwinkeltje met garen- en bandnering op na wenschte te houden. Een storm van grieven, die gierden en staken als muggen.

Erger nog was een bankroetje in de familie, dat het huishoudelijk talent van de jonge huisvrouw op zware proef stelde.

't Duurde evenwel niet lang, of men werd over en weer goede maatjes en promoveerde „den Lummel" tot een duizendkunstenaar, die zijn schoolkinderen in orde wist te houden en wat te leeren en nooit verlegen bleek, als iemand om raad, voorlichting, of hulp kwam. Wist hij dadelijk niet wat te zeggen, hij zocht een weg, zoo goed voor een kaasboer als voor een ander.

Hoe zouden dezen mannen van den nieuweren tijd de handen verkeerd staan in zulk een dorpsschool van voor 60 jaar, zoo'n warboel en rommel!

Met een monitorstelsel van eigen vinding en toepassing, met een vaardigheid om hulpmiddelen te fabriceeren tot in 't verwonderlijke, met een kordaatheid tegenover alle stoornissen, die men in den betrekkelijk nietigen man niet zou gezocht hebben, regeerde hij zijn kudde met beleid en voorspoed. Geen oogenblikje ging er verloren, maar van jacht, stoom en haast wilde meester, al was hij van nog zoo'n driftig en voortvarend gestel, in zake opvoeding en onderwijs niets weten.

De schoolwanden stonden vol geschilderde en genummerde „stille werkzaamheden", kaarten, tabellen, enz., alles van zijn eigen hand en schikking. Als hij met één zijner *drie* traditioneele klassen mondeling bezig was, moesten de andere twee, onder of zonder toezicht van aspiranten, die als belooning na schooltijd privaatles kregen, schriftelijk vooruit.

Na zulk werk smaakte de koffie en de pijp.

De aanraking met een geheel ander slag menschen dan de Amersfoorters, die in dezen tijd niets meer hadden van de „wilde stieren", die door Maarten van Rossum in „lammeren" herschapen werden, prikkelde zijn zucht naar algemeene kennis en begon hem hier reeds iets van het universeele te geven, waardoor hij later zich onderscheidde en dat hem zooveel waarde deed hechten aan de praktische zij van het onderwijs.

De menschen, die hem met allerlei dingen aan boord klampten, die hij gevoeglijk van zich af had kunnen schuiven, hebben hem den grooten stoot gegeven om juist te begrijpen wat het zeggen wil, dat de school moet opvoeden voor het leven.

Niettegenstaande veel, dat hem aan Houten bond, was er toch ook, dat hem hoe langer hoe bezwaarlijker werd. 't Gemis van de vrijheid om zich eenvoudig, ook in godsdienstige zaken, uit te spreken, begon hem te drukken. Als Protestant bewoog hij zich tusschen een gemengde schoolbevolking niet op zijn gemak en men begon op dit punt ook de klemschroeven al sterker en sterker aan te zetten.

De beweging voor het Christelijk Onderwijs kreeg zijn hart en toen er gelegenheid kwam aan een Bizondere School in Utrecht, de 4[de] Diakonieschool der N. H. Gemeente, nam hij die met beide handen aan.

Na ruim 7-jarig verblijf in het dorp vertrok hij naar de stad. Ongeveer 30 jaar heeft hij daar doorgebracht en een rijk onderwijzersleven geleid. Niet omdat hem schatten toestroomden, maar omdat hij er een eereplaats kreeg bij hen, die 't goede zochten voor de Nederlandsche jeugd.

Van de gelegenheden, die een akademiestad, met tamelijk wat industrieel leven aanbiedt, heeft hij in 't belang zijner school een vruchtbaar en verstandig gebruik gemaakt. Maar niet alleen in musea en bibliotheken heeft hij den weg gezocht, hij is ook bij 't ambacht te leeren gegaan.

Zijn school, waaraan een Bewaarschool verbonden was, die onder zijn toezicht stond, kwam na eenigen tijd onder het bestuur van de H.H. Mr. C. W. J. Baron van Boetzelaer van Dubbeldam en Mr. A. J. van Beeck Calkoen en werd in een Tusschenschool vervormd. Ook richtte men er in 't begin van '57 een *Opleidingsklasse* op, een kweekschool ter opleiding van aankomende onderwijzers, zendingskweekelingen en godsdienstonderwijzers.

De dood van Baron van B. maakte een eind aan die inrichting, die nauwelijks 20 jaar bestaan heeft. In zijn laatste levensperiode ging Van Lummel onder het langzaam uitsterven der Opleidingsklasse zeer gebukt.

Van de eigenaardigheden dezer inrichting noemen wij slechts 1[0] de zorgvuldige kontrôle op een zeer uitgewerkt plan van opleiding in de praktijk en 2[0] naast de beoefening der gewone gymnastiek, de instelling van een timmerles, voorlooper van *slöjd*, waarin de kweekelingen 2 à 4 uur in de week geoefend werden in de behandeling van het timmergereedschap en eenige eenvoudige „stukken" leerden vervaardigen.

In den goeden tijd telde de school op „het" Springweg alles en alles wel 1200 à 1300 leerlingen. De jongste op de Bewaarschool waren 2 jaar, de oudste op de Opleidingsklasse liepen tot 25 of nog hooger. Hij werkte mee als de beste, een goed bewijs, hoe gemakkelijk een ambulant hoofd het heeft.

Allen, die bij hem school gingen, weten nog van hem te vertellen de Houtensche schoolgasten vooraan. De een zal zeggen, hoe de meester versjes maakte voor de Bewaarschool en op muziek bracht, of aardige spelletjes bedacht, een ander, hoe hij onder de kweekelingen een fanfarekoor oprichtte, een gezelschap had voor voordrachten, of een voor den zang. Weer andere verhalen van de maandelijksche Zendingavonden, van de „Kerkelijke lessen" om de 14 dagen, of van de Technologische lessen, waar alles met zelf vervaardigde platen of geknutselde modellen werd opgehelderd of door interessante proeven toegelicht.

Er was geen vak van onderwijs op zijn inrichting, 't mocht dan Nuttige Handwerken heeten, Timmerles, Engelsch of anders, daar hij niet wat op wist te zeggen, of in te raden, dat gehoord mocht

worden. Per intuïtie wist hij honderderlei dingen, die een ander na geen jaren onderzoek te weten komt.

Bij de opleiding van onderwijzers was Van Lummel's oogmerk vooral op het praktische gericht. Miste een kweekeling de gewenschte handigheid, speurde hij niets in hem van het aangeboren talent, zoo wachtte de direkteur niet lang met tot een ander vak te raden en te helpen. Zonder eenige aarzeling zette hij theorie op n⁰. 2 en beklaagde menigmaal een loop van zaken, waardoor zij op den voorgrond kwam.

Wat de uiterlijke inrichting aangaat was Van Lummel een beslist tegenstander van het internaat. Daardoor berokkende hij zich veel last en moeite, maar hij ontving langs dien weg, zooals hij dikwijls verklaarde, ook zooveel gegevens voor de karakterkennis, dat hij er bij gebleven zou zijn, ook al had het hem de dubbele drukte veroorzaakt.

Zijn algemeene leiding had het eigenaardige, dat zij meer op ontdekking en oefening van origineelen aanleg uit was, dan op het aanbrengen van een zeker kwantum kennis. Zooals al zijn kollega's was hij zeer tegen dressuur, maar had den moed en de natuur om dit niet alleen in theorie te zijn.

Zijn aard hield hem ver van het sistematische en filosofische. Hij kon over onderwerpen op dat gebied met eenige guitige zetjes meepraten, maar had er overigens weinig tijd of moeite voor over. Wat hij dan ook voor 't onderwijs geleverd heeft, draagt de bewijzen van zijn vrijen, praktischen geest, die zich door niets aan banden liet leggen, dan door de behoeften der jeugd, zooals hij die waarnam.

Verdraagzaam van natuur, was hij zoo min op kerkelijk als op politiek terrein een voorman, al werd hij om zijn werkzaamheid voor school en volk in breeden kring bekend en gewaardeerd en niet zelden gedrongen om mee deel te nemen aan den „strijd". Waar hij zich niet onthield, trad hij op naar eigen wijs zonder van partijverband of iets, wat daarop leek, te willen weten.

Met vakgenooten aan de Openbare School verkeerde hij ongedwongen. Er was nimmer iets in hem, dat aan renegatenwoede deed denken.

Behalve door de school heeft Van Lummel naam gemaakt als volksspreker en -schrijver. Natuur- en Geschiedkundige onderwerpen wist hij boeiend te behandelen, terwijl hij gaarne zijn woord gaf ter aanbeveling van de beginselen der Vereeniging tot Afschaffing van den Sterken Drank.

Om niet te wijzen op talrijke artikels en artikeltjes noemen wij hem als schrijver van de Vaderlandsche schetsen: *Heiligerlee*, *Alkmaar*, *1 April 1572*, *Kozakjesdag*, e. a. Hij gaf ook levensbeschrijvingen van *Luther*, *Calvijn*, *Marnix* e. a., terwijl hij in een dik *Geuzenliedboek* zooveel „liedekens" bijeenbracht en met aanteekeningen voorzag, als hij maar vinden kon. Met Ds. Sonstral gaf hij een Algemeene Geschiedenis in schetsen uit onder den titel: *Jaarboeken van het Godsbestuur*.

Werden die geschriften met graagte ontvangen, de kroon spande zeker het drietal: *De Smidsgezel*, *De Bijlhouwer*, *De Hopmansvrouw*, romantische verhalen uit den Hervormingstijd van Utrecht.

Wat hij op die wijze deed was evenwel voor hem bijzaak, een

afwisseling. De school bleef hem hoofdzaak, die hem 't best kenden waren daar 't innigst van overtuigd.

Eén zaak evenwel streed wellicht in zijn hart met de school om den voorrang. 't Was de zending, reeds in zijn jongelingsjaren en toen misschien grootendeels uit avontuurlijken lust, een onderwerp van groote aantrekking. Door haar in aanraking en gemeenschap gebracht met veel buitenlanders, in korrespondentie met verre streken, werd hij in zoover kosmopoliet, als dat met zijn sterk ontwikkeld nationaal gevoel mogelijk was. Maar zij bracht hem ook weer telkens in zijn stil en geliefd middelpunt van belangstelling terug. Wat hij op 't gebied der zending als op elk ander oogstte, kwam de school ten goede, want er was geen ontmoeting, geen ervaring, geen ontdekking, waarbij hij niet vroeg: Wat doe ik er mee voor de school?

Wat hij voor die school gesproken heeft is wel niet verloren, maar toch vervlogen. Wat hij voor haar heeft geschreven en geteekend zal hem in herinnering houden, al brengen nieuwe tijden ook andere dingen.

Verschillende leer- en leesboeken noem ik niet, maar ik wijs op de Series *Platen voor Aanschouwelijk Onderwijs*, *voor Bijbelsch Onderwijs* en *voor Bijbelsche Oudheidkunde*, alle met tamelijk breede handleidingen; op uitgewerkte artikelen in het *Maandschrift voor Opvoeding en Onderwijs*, op een *Schoolhygiëne*, een *Opvoedingsleer*, een bewerking van *Gouka's kweekschool*, de uitgave van een *Boekenlijst voor het Christelijk Onderwijs*, die hij met anderen ondernam.

Hij vervaardigde een *schoolkaart* en ook een *reliefkaart* van de Provincie Utrecht. De laatste was niet voor schoolgebruik bestemd of geschikt en werd dan ook weinig bekend, maar er spreekt een richting uit, die eerst eenigen tijd later meer ingeslagen werd.

Er verschenen verscheiden feest- en gedenkplaten van zijn hand, die bij menigen oud-leerling nog den wand sieren.

Daarmee is niet alles zorgvuldig genoemd, maar het ophalen van de lange lijst zijner geschriften, enz. loont de moeite niet. Als ze nog gebruikt worden maken ze hem zelf als schrijver bekend.

't Gewone meublement der school ontging niet aan zijn aandacht. Voortdurend had hij teekeningen en modellen onder handen van banken, borden, kasten, rekenramen, kaartenrekken e. d.; in al deze dingen openbaarde hij een groote vindingrijkheid. Wat hij van klosjes, kurken, naalden enz. wist te knutselen verbaasde iedereen. Hij maakte papieren en blikken borden en leien en andere schoolbehoeften. Ofschoon er van die dingen weinig in wezen mag gebleven zijn, zoo gaven zij toch op het oogenblik, dat zij ontstonden, vertoond en verklaard werden, den indruk eener belangstellende en veelzijdige werkzaamheid, die meer uitwerkte dan een uitstekend hoofdstuk in een zielkundig handboek.

Daar hij oog had voor alle behoeften van zijn uitgebreide inrichting behoeft het bijna geen nadere vermelding, dat door zijn zorg voor de Opleidingsklasse een schoolmuseum voor leermiddelen, voor Natuurkennis en Natuurkunde verzameld werd, dat gezien mocht worden. Een vijand van al 't overtollige ook in dit opzicht ontzag hij evenwel geen kosten, als hem de uitgaaf werkelijk renten beloofde.

Hoe men dezen schoolman waardeerde bleek bij verschillende gelegenheden, o. a. bij herinneringsfeesten van verschillenden aard, die elkander in later jaren opvolgden.

Van Lummel was te eenvoudig en te nuchter om zich te verblinden op het klatergoud, dat aan zulke dingen hangt, maar hij kon zich toch, dankbaar aan God, er in verblijden, dat men om hem dacht. Vooral tegenover teleurstellingen, die niet ontbraken, waren zulke dagen hem lichtpunten.

Een slepende ziekte heeft hem weggerukt. Met Christelijke kalmte heeft hij den dood te gemoet gezien en zijn God leeren danken voor de smartelijke leerschool van de laatste dagen.

Tot op het eind toe heeft hij gewerkt. Toen schrijven of korrigeeren, hij bezorgde juist een herdruk zijner platen, wegens gezwollen vingers hem niet meer mogelijk was, teekende hij met het penseel en zijn kinderen bewaren nog de schets van een mispelbloem, die hij op den voorlaatsten dag van zijn leven aanlegde.

Hij heeft geen methode, geen stelsel, geen handboek, geen school of iets dergelijks nagelaten. Maar 't is niet onmogelijk, dat men na jaren weer eens gaat zoeken in de geschriften van mannen, zooals hij er een was, om 't geheim van hun kracht en beteekenis, van hun trouw, inzicht, toewijding en originaliteit te vinden.

Mogelijk, dat er dan vergeefsch werk verricht wordt. Want Van Lummel was een der menschen, die zich niet laten karakteriseeren of analiseeren. Een geboren Schoolmeester als hij, ontglipt aan de formules van beschrijvende meetkunst.

H.

M.

Marnix (Philips van), heer van St. Aldegonde, de telg uit een voornaam Savooisch geslacht, werd in 1538 te Brussel geboren.

Met zijn broeder Jan studeerde hij aan de Universiteit te Genève, onder de leiding van Calvijn, de Bèze e. a., maar na het bezoeken van nog enkele andere hoogescholen keerde hij weder naar de Nederlanden terug. Hier wijdde hij zich na korten tijd aan de zaak der Kerkhervorming en als strijder voor de nieuwe leer is hij dan ook algemeen bekend.

Even verschillend intusschen als over de Reformatie wordt geoordeeld, even uiteenloopend zijn de meeningen over Marnix, den geloofsheld.

Wordt hij van de eene zijde geprezen als de edele kampioen met pen en woord en zwaard voor een der edelste en grootste beginselen, van den anderen kant wordt hij soms gesmaad als de „Oppercommunard der 16e eeuw." Vereert men hem hier als den auteur van eene psalmberijming, vermoedelijk ook van 't Wilhelmuslied, — ginds verguist men hem als den pamphletaire onder de Hervormers.

Gelukkig kunnen we echter in deze bladzijden blijven op vreedzamer terrein, minder binnen de sfeer van partijhartstocht en politiek geworstel en waar meer kans is op overeenstemming in waardeering ten opzichte van den Heer van Aldegonde. We hebben hem hier voornamelijk te beschouwen als schrijver van een tractaat over de opvoeding, de zoogenaamde „Ratio instituendæ juventutis”. Dit werkje verscheen 16 jaren na Marnix' dood, die in 1598 viel, te Franeker en werd in 1860 naar het oorspronkelijk [1]) handschrift in de Bourgondische bibliotheek te Brussel aldaar opnieuw uitgegeven, met eene Fransche vertaling en eindelijk in eene niet geheel volledige vertaling in 1881 te Groningen in de „Paedagogische Bibliotheek” van Versluys.

Als opvoedkundig auteur is Marnix slechts weinig bekend; in het buitenland, België niet daaronder gerekend, zoo goed als geheel niet. En in België en Nederland ook weder eerst sedert E. Quinet het historische zoeklicht op hem richtte en in 1854 zijne verdienste, ook als paedagoog, voor ieder deed blijken.

De Heer van Aldegonde vond aanleiding tot het schrijven van zijn tractaat in eene uitnoodiging van zijn vriend, graaf Jan van Nassau, om schriftelijk op bondige wijze zijne meening te willen blootleggen over de opvoeding van adellijke kinderen. Marnix heeft bij het schrijven dus volstrekt niet gedacht aan hetgeen wij, met de moderne begrippen over maatschappelijke gelijkheid en algemeene beschaving, het volksonderwijs noemen, maar had uitsluitend het oog op de opvoeding van kinderen van edelen bloede. Uit dat gezichtspunt moeten zijne wenken dus beschouwd worden, om juist te worden beoordeeld en billijk geschat.

De Duitsche vorst had bij zijne uitnoodiging meer in het bijzonder de hofschool te Dillenburg op het oog. Dat was eene inrichting, waar het kroost der Nassau's een deel zijner opleiding ontving, tegelijk met de kinderen van andere adellijke geslachten, straks eene gansche rij vormend van Maccabeeën, bereid hun goed en bloed ten offer te brengen voor de zaak van het Protestantisme.

Bij het schrijven van Marnix' tractaat was in Nederland de strijd tegen de scholastiek ten einde. De Heer van Aldegonde is dan ook reeds een volslagen, oprecht Humanist en een representant van de veranderde opvoeding der grooten. Hun middeleeuwsche opvoedingssystemen, het clericale zoowel als het ridderlijke, had afgedaan, — de opvoeding der edelen was voortaan humanistisch.

Aan het werkje vooraf gaat in hoofsche taal de opdracht aan den graaf van Nassau met een bescheiden oordeel van Marnix zelf over de waarde van zijn arbeid.

Wie over opvoeding handelt, vangt hij daarna aan, zou eigenlijk moeten beginnen met de zuigelingen. Maar de zorg voor deze hoort meer eigenaardig bij minne- en eigen moeders en is, als betreffende

---

[1]) Charles Dreys heeft in 1859 te Parijs eene Latijnsche thèse in het licht gegeven, waarin hij o. a. beweert, dat dit Hs. niet het origineel, maar eene copie is.

vooral de regeling hunner gezondheid, ook reeds door enkele artsen nauwkeurig behandeld. Daarom wil Marnix alleen herinneren, dat het zoowel overeenkomstig de eischen der natuur als nuttig voor de gezondheid der moeders, niet alleen bevorderlijk voor de goede zeden, maar ook voor de liefde tusschen ouders en kinderen is, dat zooveel mogelijk de eigen moeder het kind zoogt.

Zoo spoedig de kleinen echter beginnen te praten en te loopen, moet de aandacht hunner ouders op hunne opvoeding gevestigd zijn. Vooral moeten zij waken tegen die kinderlijke onbuigzaamheid, overmoed en stoutheid, die ook den besten harten eigen zijn en die door tijdige bestraffing moeten worden uitgeroeid. Men zorge dus, niet uit een dwaas en ontijdig medelijden zich te laten bedriegen door de gewone meening van onverstandig toegevende ouders, dat men kinderen beneden 5 à 6 jaar niet bestraffen mag. Integendeel, de rede zoowel als de ondervinding leeren, dat de kwade neigingen dan nog gemakkelijk uit te roeien zijn. Later gaat dat moeilijker, waarschijnlijk zelfs in het geheel niet meer.

En wat nu na het 3e jaar der kinderen?

Dan wordt het tijd, allengs de zaden van deugd en godsvrucht in hunne harten te strooien. En verder, hun een zuivere en duidelijke uitspraak te doen verkrijgen. Daarvoor is het goed hen twee in woorden en klanken verschillende talen te doen aanleeren. Dat maakt de tong vaardiger om zich later tot elken vreemden tongval te leenen. Ondertusschen gewenne men de kleinen op alle vragen, door wien ook gedaan, vrij en zonder aarzelen, maar tevens waar en zedig te antwoorden. Wordt hun echter niets gevraagd, dan behooren ze, in bijzijn van hunne ouders of andere volwassenen, een bescheiden stilzwijgen in acht te nemen. Het is verkeerd, ze maar tegenover ieder en alles den mond te laten roeren. Dat kweekt slechts onverdraaglijke en onbeschaamde betweters. Onder makkertjes moet men ze echter vrijlaten, zich, bij spel zoowel als gekeuvel, vrij en vroolijk te uiten. Doch ook hierin mag niets kwetsends, ruw of boosaardigs worden geduld.

Bovendien wordt het nu tijd, door kleine tevens tot spel en ontspanning dienende belooningen hen te prikkelen om zoo het fundament hunner latere ontwikkeling te leggen. Vooreerst dient men hen al keuvelende, doch beslist, op te voeden tot eerbied voor God. Ook tot achting voor hunne ouders, tot wien de afstand steeds bewaard moet blijven. Verder oefene men hen practisch in gulheid en spore ze aan tot zelfbeheersching, rechtvaardigheid en alle andere deugden. En bij wijze van spelletje beginne men hen lezen en schrijven te leeren.

Nu naderen zachtjes aan de schooljaren.

Eerst brengt Marnix enkele algemeene opmerkingen ter sprake. Zoo verklaart hij uit economie en om de drijfkracht, die in den wedijver steekt, schoolonderwijs te verkiezen boven afzonderlijke opleiding door een huisleeraar. Echter onder voorwaarde, dat er niet te veel leerlingen in eene klasse zitten. Bij groote klassen is van individualiseeren geen sprake en bovendien brengt een groote hoop meestal groote verdorvenheid mee, waartegen de leeraar, ook met den meesten ijver,

weinig zal kunnen uitrichten. Hij raadt dan aan, dat hier en daar eenige edellieden zich zullen vereenigen om op gemeenschappelijke kosten eene school, een bijzonder „gymnasium", op te richten.

Aan het hoofd van zulk eene inrichting moet één enkele rector staan, die alleen over alles te gebieden heeft. En verder zijn voor twintig kinderen minstens twee leeraren gewenscht. Vervolgens stelt Marnix, zoo aan deze als aan den rector, strenge eischen van geleerdheid en zedelijkheid.

De Heer van Aldegonde verdeelt voorts de gymnasiale studiën over vier kringen: grammatica, — syntaxis met prosodie, — rhetorica met dialectica en ten vierde philosophie. Het programma voor de derde klasse luidt in zijn geheel:

Rhetorica, dialectica. Reken- en meetkunde. De Latijnsche en Grieksche hoofdwerken over politiek, ethica en staathuishoudkunde. Antieke en moderne geschiedwerken.

Aardrijkskunde en cosmographie als facultatieve vakken.

Bij de geschiedenis het oordeel Gods in de historie leeren erkennen en de gebeurtenissen laten oordeelen en beoordeelen, om het zedelijk gevoel en het verstand der leerlingen te ontwikkelen.

En het programma voor de vierde afdeeling:

Philosophie. Plato en Aristoteles.

Eventueel ook natuurkunde en de beginselen der rechtsgeleerdheid.

Verder wordt aangedrongen, den leeraren vrijheid te laten, de leerstof te kiezen naar de individueele begaafdheid der leerlingen en die naar eigen inzicht over de leerjaren te verdeelen.

Het Latijn — we zijn in de 16e eeuw — is nog het hoofdvak van het gansche onderwijs, — de schitterende koepel, die het gebouw der opvoeding echter wel wat drukt. En imitatie de voornaamste weg tot stijlvorming.

Echter wil Marnix — en hierin is hij het gros zijner tijdgenooten weder ver voor — de leerlingen geenszins aan het Latijn verslaven. Integendeel; hij wenscht de nationale taal vooropgesteld en met groote zorg zien onderwezen. De landstaal zou dus de stevige middenpijler worden. Evenals Vives is hij voor het Latijn, doch om dat ten goede te doen komen aan de moedertaal. — Vervolgens treft ons bij Marnix — een eeuw vóór Comenius — een voortdurend aandringen op reëele kennis, de „res ipsae": de zaken zelve. Niet alleen vele oude historieschrijvers wil hij laten bestudeeren, doch ook nieuwe, als Hedion, Froissard, Comines e. a. De geschiedenis van het eigen land mag niet worden verwaarloosd. En eindelijk moet het telkens het streven wezen, de leerlingen levens- en andere wijsheid te doen verwerven.

Zoo houdt Marnix in alles de behoeften der praktijk voor oogen. Het was dan ook niet zijn wensch, de kinderen op te voeden tot saletjonkers of kamergeleerden, maar hen te doen opgroeien tot mannen, geschikt voor het openbare leven, voor het krijgs- of het staatstooneel, om daar eene plaats in te nemen, tot steun hunner medeburgers, tot sieraad van hun vaderland.

Vormt het werkje van Marnix tot hiertoe eene beknopte opvoedingsschets, de nu volgende bladzijden behelzen algemeene beginselen van paedagogiek en vormen als zoodanig de eerste *uebersichtliche*, goed gerubriceerde opvoedingsleer.

Marnix verdeelt de opvoeding in: *a.* die van het gemoed, *b.* die van 't verstand en *c* die van het lichaam. De eerste wordt weder onderverdeeld in godsdienstige en zedelijke vorming. Als middel tot religieuse opvoeding noemt hij het aanhooren van preeken, het onderwijs in den catechismus, het lezen van den Bijbel, de gewoonte des gebeds en nauwlettende observatie van den aanleg der leerlingen. Wie uit deze opsomming aanleiding zou willen nemen, te denken, dat de Heer van Aldegonde met uiterlijke vroomheid tevreden is, zou zich zeer vergissen. Herhaaldelijk dringt hij op het kweeken van innige godsvrucht, van een overtuigd geloof aan. En hij waarschuwt, de kinderen niet te laten opgroeien tot „fatsoenmenschjes", maar te bedenken, dat de conventioneele opvatting der zedelijkheid nimmer strijden mag tegen de ideëele.

Wij komen tot de moreele opvoeding. Marnix zegt, dat die niet alleen bestaan moet in een afwennen van ondeugden, maar ook in een aanwennen van deugden. Ondeugden moeten worden bestreden door *a.* scherpe terechtwijzingen, *b.* schande aandoen; desnoods door *c.* het gebruik van handplak of roede. Deugden moeten worden aangemoedigd door lof, bijval, betuigingen van genegenheid en belooningen. Vooral moet gestreefd worden naar zelfbeheersching, het essentiëele van alle deugd. In dit verband geeft hij o. a. den practischen raad, kinderen te gewennen, buiten de gewone maaltijden geene lekkernijen te gebruiken en ze te oefenen in ontberen.

De opvoeding van het verstand heeft betrekking op: I. het bevattingsvermogen, II. het oordeel, III het geheugen, IV. Elocutia: uiterlijke welsprekendheid. Onder I bedoelt Marnix tegenwoordigheid van geest en slagvaardigheid. Wel acht hij deze gaven in de allereerste plaats aangeboren, maar toch zijn ze, voegt hij er bij, door de opvoeding te vergrooten. Als middelen daartoe noemt hij:

a. zedelijke fabelen. Hier sluit hij zich dus aan bij de literatuurgeschiedenis, welke leert, dat de volkeren, de Indiërs, e. a. het eerst door fabelen zijn onderwezen.

b. het oplossen van raadsels, het verklaren van duistere gezegden.

c. het nagaan door de kinderen, hoe ze zelf zich uit deze of gene moeilijkheid, waarin personen uit het geschiedverhaal geraakten, gered zouden hebben.

d. geestige of ernstige gezegden, lijfspreuken, stratagemata.

e. het tot ontspanning oplossen van reken- en meetkunstige vraagstukken.

f. het spelen van gerechtshof (vgl. Xenophon, Trotzendorf, Vives en het gebruik op sommige scholen in N.-Amerika) en senaat.

Oefening van het oordeel (II) omschrijft Marnix als het leeren begrijpen van den samenhang der dingen. Omtrent het hoog belang daarvan merkt hij o. a. op, dat oordeel zonder kennis nog voldoende

kan zijn, doch kennis zonder oordeel waardeloos is. Daarom wil hij niets onderwezen zien, of de leerlingen moeten het, naar de mate hunner geestelijke kracht, voor het minst eenigszins begrijpen. Vooral het taalonderwijs acht hij tot het scherpen van het oordeel aangewezen. Bij Marnix vinden we in dit verband zelfs reeds de zg. inductieve methode voor het onderwijs aangeprezen. Zoo wil hij het kinderlijk geheugen niet bezwaren met vele taalregels als toen in de scholen gebruikelijk was, maar die liever uit de waarneming der moedertaal laten opsporen. Daarom wenscht Marnix echter nog niet, alle regels te laten varen, maar slechts, ze tot een zoo klein mogelijk aantal terug te brengen. En dienzelfden geest van waarneming wil hij bij alle andere studie in acht genomen hebben. Tot oefening van het oordeel op lateren leeftijd, na de puberteitsontwikkeling, kiest hij dialectica, reken- en meetkunde. De beide laatste vakken komen dus laat, doch toch nog veel vroeger dan toen gewoonte was; bovendien, opgevat als hier gewenscht wordt, nl. als theorie, kan dit ook al niet veel vroeger.

Zoo kunnen we de leer van Marnix samenvatten als: van het *dat* moet men komen tot het *omdat*, niet omgekeerd, zooals de Scholastiek deed.

Echter, ook bij alle inductie, moet men de leerlingen niet in de voorbeelden laten zitten, maar ook doen komen tot het algemeene. Van dialectica, reken- en meetkunde geve men in het bijzonder de practische elementen. Oudere leerlingen moet men zelf over verschijnselen, gebeurtenissen en daden laten oordeelen en hierbij laten aansluiten een elementair philosophisch onderricht. Die algemeene beginselen moeten worden ontleend aan ethiek, economie en politiek en daarbij op de wijze der juristen worden geleerd: 1⁰ algemeene beginselen, terug te vinden in uiteenloopende verschijnselen; 2⁰ ze toe te passen op bijzondere gevallen.

Het III[e] hoofdstuk behandelt de oefening van het geheugen. Al is dit grootendeels aangeboren, door vlijt en kunst is het — volgens Marnix — wel te verbeteren. In de eerste plaats door eene rationeele, hygiënische leefwijze. Hier wijst hij er op, dat een opgeruimd gemoed, een goed humeur bevorderlijk, naargeestigheid schadelijk is voor het geheugen. Ook daarom geene knorrige en bittere bejegening der leerlingen, doch men streve naar een prettigen, vroolijken geest bij het onderwijs. Hier is Marnix alzoo in volkomen overeenstemming met de resultaten der moderne paedagogische psychologie.

In de tweede plaats is het geheugen te verbeteren door onafgebroken oefening, waarbij voor eene regelmatige opvolging der leerstof moet worden zorg gedragen. Bij het nagaan, op welke wijze die oefening van het geheugen te bewerkstelligen is, raadt Marnix aan, daartoe het onderwijs in aardrijkskunde en geschiedenis te bezigen, — iets, waartoe sommigen tegenwoordig terug willen [1]) — en verder de kinderen elken avond te laten vertellen, bij wien ze dien dag zijn ge-

[1]) Zie het artikel van C. Reichardt in „Neue Jahrbücher" 1900, 9e aflev.

weest en wat ze hebben geleerd, gezegd, gehoord, gedaan. Dat is ook zeer nuttig voor de zedelijke vorming.

Als derde middel tot steun van het geheugen geeft Marnix aan: opmerkzaamheid. Op dien grond vreest hij nadeel van het ook toen reeds in zwang zijnde decoreeren van leerlokalen. Over mnemotechniek oordeelt hij evenzeer ongunstig. Veel liever raadt hij aan, het geheugen te steunen door het oordeel.

De kunst, om zich bevallig uit te drukken (hoofdst. IV), acht Marnix van groot belang. Dit kan van hem, die zelf in zoo hooge mate de kunst van het woord verstond, ook nauwelijks anders verwacht worden. Aan de beoefening van die kunst wil Marnix dan ook groote zorg zien gewijd. Als middelen prijst hij aan het bestudeeren der voorschriften en voorbeelden, niet alleen van redenaars der oudheid, als Cicero, Demosthenes en Quintilianus, maar ook van tijdgenooten, als Sturm en Vives. Verder moeten de leerlingen zich practisch in het wèl spreken oefenen. Daarvoor wil hij o. a. debatingclubs zien opgericht.

Ten slotte gaat Marnix over tot de bespreking der lichamelijke opvoeding. Ook de zorg voor de spraak rekent hij daartoe. Hoe daarop voor de kindsheid te letten, is gedeeltelijk reeds vroeger aangegeven. Hier voegt Marnix er nu nog den raad bij, te waken, dat de kinderen zich niet door slechte gewoonten of het voorbeeld van anderen fouten eigen maken. Grooter geworden, moeten ze leeren, telkens stem en gebaren te doen harmoniëeren met den zin der woorden en de vereischte stemming. Richtsnoer zij de natuurlijke spreektrant. Men vervalle in dofheid noch gegalm.

Bij de verdere zorg voor het lichaam vat de schrijver drie punten in het oog: gezondheid, kracht en welvoeglijkheid. De zorg voor de beide eerste acht hij in de voornaamste plaats eene zaak van hygiëne en vooral van matigheid in spijs en drank, van maat houden in arbeiden, harden, rusten. Krachtig veroordeelt hij het, te vroeg de kinderen tot groote inspanning te dwingen. In verband daarmee geeft hij ook voor de verschillende leeftijden telkens opzettelijk de lichaamsoefeningen afzonderlijk aan. Groote vermoeienis of inspanning worde eerst na het 18e jaar gevorderd. Ook mag men eerst dan de jongelieden de vermoeienissen laten doorstaan, verbonden aan het doen van verre reizen. Maar het bezoek van vreemde landen — Italië uitgezonderd — en vreemde hoogescholen raadt Marnix voor dien leeftijd overigens sterk aan.

De uitspanningen begeert de schrijver tevens dienstbaar te zien gemaakt aan opscherping van het verstand en ontwikkeling van den geest. Zoo wenscht hij tot recreatie meetkundig, architectonisch en kaart-teekenen, tuinarbeid, schilderen en beeldjes gieten. Aldus zien we Marnix hier in zekeren zin als een voorlooper der beweging voor handenarbeid. Echter wil hij dien nog slechts als aanbouw aan 't gebouw der opvoeding, niet als allesoverspannend gewelf. Hij is verder tegen alchemie, — echter niet tegen studie van de eigenschappen der metalen of andere natuurvoortbrengselen. De toen ten N. van de Alpen algemeen gangbare meening, dat zwemmen gevaarlijk zou zijn, deelt

hij geenszins. Hij is sterk voor muziek en schaakspel, doch waarschuwt tegen hazard — en al zulke spelen, die geldzucht prikkelen.

Goede houding, conversatie-toon en manieren moeten de kinderen vooral door omgang met welopgevoede lieden verkrijgen. Doch, hoe sterk ook gekant tegen ruwheid en lompheid, veroordeelt Marnix even krachtig affectatie en *Gigerl-tum*.

Te veel vrijheid en toegevendheid, op het punt zoo van daden als van studie, acht hij verkeerd, maar houdt evenzeer eene peroratie tegen te groote gestrengheid. „Te groote gestrengheid bederft gelijkelijk geest, gemoed, verstand en geheugen". En steeds moet de onderwijzer den leerlingen laten gevoelen: „Ik, opvoeder, ben van slagen even afkeerig als gij." Op die wijze zal hij ze gehoorzamer maken en tegelijkertijd door zijne zachtheid hun vertrouwen en hunne liefde veroveren.

Het overzicht der *Ratio* is hiermee ten einde. Mochten we er in geslaagd zijn, den lezer de overtuiging te geven, zoo hij die nog niet bezat, dat het stelsel van Marnix „vol leven, natuur, beweging, waarneming, vruchtbaarheid is" (Quinet), en deze nationale figuur daarom eene plaats in dit werk toekomt, — ook al hebben we niet overal de nieuwe kijkjes, de stoute vergezichten zoo met den vinger aangewezen.

Het zou eene belangwekkende studie wezen, na te gaan, in hoeverre de ideeën, door Marnix in de *Ratio* ontwikkeld, oorspronkelijk, — in hoever mogelijk overgenomen zijn: — waar hij wellicht een' Ascham, Montaigne, Mulcaster, Sturm, Vives of anderen heeft nagevolgd, waar eigen gedachten ontwikkeld. Alleen reeds de beperkte ruimte, toegemeten aan dit opstel, maakt dit hier onmogelijk. Nochtans is men van te voren geneigd van den ernstigen geleerde met zijn „Repos ailleurs!" van den zorgvollen vader te gelooven, dat hij omtrent vele punten, hier behandeld, zijne eigen inzichten zal hebben gehad en blootgelegd. Alleen het doode drijft met den stroom mee. Bovendien zou ook in het tegengestelde geval de verdienste van Marnix als paedagogisch auteur er slechts weinig door verkleind worden. Daarom refereeren we ons alsnog met vertrouwen aan het oordeel van mannen als Quinet, Van Vloten, Cornette, Van Toorenenbergen e. a. die zich allen ongeveer uitlieten in dezen geest:

De *Ratio* is een meesterwerk van den eersten rang.

Litteratuur: *Oeuvres de Ph. de Marnix*, 6 dln. Corresp. et Mélanges. Bruxelles. Van Meenen 1860; *Marnix van St. Aldegonde* met inleiding van Prof. Cornette. Groningen 1861; J. v. d. Have, *Ph. v. Marnix*. Gent. 1874, blz. 65—79; Volkman, *Id.* Antwerpen 1875, blz. 89—99; Edw. v. Bergen, *Id.* Antwerpen 1875, blz. 70—71.

Amsterdam. W. Akkerman Gdz.

Moderne talen. Aan de oud-testamentische beschouwing, volgens welke de verscheidenheid van talen eene straf der godheid is, een zondig menschdom opgelegd, ligt de waarheid ten grondslag, dat die

taalverscheidenheid een onafwendbaar kwaad is, een kwaad daarenboven', dat nog voortdurend zich uitbreidt. Nu toch door de steeds gemakkelijker wordende gemeenschapswegen en den ontzaglijken vooruitgang der boekdrukkunst het geestelijk leven der volkeren op de verst verwijderde punten van den aardbodem meer en meer de behoefte gevoelt aan onderlinge mededeeling en uitwisseling van gedachten, nu doen de verschillende talen zich als zoovele scheidsmuren kennen, die den stroom van geestelijk leven tegenhouden of althans belemmeren. In vroegere eeuwen werd dit bezwaar veel minder sterk gevoeld. Aan den eenen kant was de nationale zin krachtiger ontwikkeld, waardoor deze aan den enkelen mensch veel ruimer voldoening schonk dan in onze dagen mogelijk is, terwijl aan den anderen kant de geleerden in engeren zin in het Latijn eene gemeenschappelijke taal bezaten, die de internationale gemeenschap onderhield. Toch werden reeds vóór eeuwen telkens weder pogingen beproefd, ééne gemeenschappelijke taal over geheel het aardrijk te verspreiden. Comenius wijdde aan die gedachte een goed deel van zijn leven, zonder echter veel verder te komen, dan de utopisten van onzen tijd, die eerst met Volapük, later met Esperanto een zelfde denkbeeld nastreefden. Toch heeft het er allen schijn van, of de tijdgeest bezig is, eene oplossing dier moeilijkheid voor te bereiden. Over een zeer groot deel der beschaafde wereld wordt het Engelsch gesproken en verstaan, en bedriegen de voorteekenen ons niet, dan breidt de taal onzer overzeesche buren zich steeds verder over de aardoppervlakte uit. Wel is nog het Spaansch de heerschende taal over een even groot gebied, maar zij maakt onder de toonaangevende volkeren der aarde geen nieuwe veroveringen. Stellig zullen zich in een onafzienbaar verschiet de verschillende nationale talen nog wel blijven handhaven, maar er is reeds veel gewonnen, indien de algemeen menschelijke beschaving van ééne zelfde taal zich leert bedienen. Zijne diepste en innigste gedachten zal de mensch nooit anders dan in zijne moedertaal uitdrukken en zoo zal ieder volk zijne eigen woordkunst blijven behouden. Wie zich derhalve tot de litteratuur-studie van eenig volk voelt aangetrokken, zal de taal van dat volk hebben te bestudeeren. Dat zullen echter altijd, betrekkelijkerwijze gesproken, uitzonderingen blijven; als algemeene regel zal het voldoende zijn, dat allen, die met de buitenlandsche beschaving in aanraking komen, althans ééne taal zich eigen maken. Dat voor de meeste volkeren die vreemde taal het Engelsch zal zijn, is uit het voorgaande lichtelijk af te leiden.

Ondertusschen hebben wij ook met historische en geographische gegevens rekening te houden. Het spreekt toch wel van zelf, dat — om met de laatste te beginnen — het verkeer met de naaste buren altijd het levendigst zal zijn. Dat dus — om ons bij ons eigen land te bepalen — aan onze oostergrenzen veel Duitsch en aan onze zuidergrenzen veel Fransch wordt gesproken — zoo zelfs, dat de vreemde taal de eigen taal hier en daar dreigt te verdringen — is alleszins te begrijpen. Maar ook de historie doet haar invloed gelden. Van de Bourgondische tijden af is in ons land veel Fransch gesproken en

geschreven, eene gewoonte, door latere historische lotgevallen telkens opnieuw bevestigd. Vandaar, dat in ons land van alle vreemde talen het Fransch nog altoos zekere voorkeur geniet. Hoewel het Duitsch en het Engelsch beide veel gemakkelijker zijn aan te leeren en eveneens ons veel meer te pas zouden komen, zoo blijft tegen alle belang in, het onderwijs in het Fransch bij ons steeds de eerste plaats innemen. Voor een klein volk als het onze met een beperkt taalgebied — een gebied, dat, wat men er tegen doen moge, zich eer schijnt in te krimpen dan uit te breiden — is kennis van vreemde talen onmisbaar. Welke talen dat behooren te zijn, daarop heeft de practijk reeds lang het antwoord gegeven; want, al maakten we bezwaar tegen de rangschikking dier talen, dat antwoord in zijn geheel willen we als juist en gegrond aanvaarden: onder de moderne talen verstaat men ten onzent: Fransch, Duitsch en Engelsch.

Als wordende wereldtaal — hebben we gezegd — willen we aan het Engelsch den voorrang geven. Niettemin zijn er omstandigheden denkbaar, die ons het Duitsch zouden doen verkiezen. Behoeft de Duitsche litteratuur voor de Engelsche niet te wijken, zeker is het, dat de wetenschappelijke lectuur in Duitschland hooger staat dan in Engeland. Leent de Duitsche taal zich — zooals men wel eens heeft opgemerkt — voor wijsgeerige verhandelingen beter dan het Fransch of het Engelsch, of moet men de oorzaken elders zoeken, zeker is het, dat de studie der wijsgeerige wetenschappen — theologie, psychologie, ethiek, paedagogiek — veel minder het Duitsch, dan het Engelsch kunnen ontberen. Voegt men daarbij, dat de Duitsche taalstudie, meer dan die der beide andere talen, in staat is, licht te verspreiden over onze eigene taal, dan heeft men voldoende motieven, om het voorstel te rechtvaardigen, aan onze aankomende onderwijzers als eerste vreemde taal het Duitsch te onderwijzen. Acht men zich aan eenige inrichting van onderwijs in staat twee vreemde talen op het programma te brengen, dan meenen wij, dat de keus moet vallen op Duitsch en Engelsch, om alleen het Fransch daar toe te laten, waar men een goed gevuld programma kan afwerken.

Intusschen wacht eene andere vraag op antwoord: *Wat* moet er van de vreemde talen onderwezen worden, m. a. w. wat is het einddoel, dat men bij dit onderwijs in het oog heeft te houden?

Wie eene taal volledig kent, kan haar verstaan, spreken, lezen en schrijven. Voor de eigen taal: de moedertaal, is hiermee ook de volgorde aangegeven, waarin men allengs zijne kennis uitbreidt. Eerst leert het kind anderen verstaan, dan zelf spreken, daarna lezen en eindelijk ook schrijven. 't Is echter duidelijk, dat dit niet de weg kan zijn, waarop eene vreemde taal wordt aangeleerd. Denkt men zich toch even in, hoe lang het duurt, eer een kind leert, zijne omgeving nauwkeurig te verstaan en nog meer, hoeveel aanhoudende moeite het kost, het kind te leeren spreken, dan blijkt daaruit onmiddellijk, dat het schoolonderwijs, gedurende enkele uren per week, jaren lang zou moeten voortgezet worden en dan nog niet tot resultaat zou hebben, dat de leerlingen de vreemde taal *zóó* verstaan en spreken als hunne

eigene. Maar ook afgescheiden van deze onoverkomelijke moeilijkheid, leert de practijk, dat het spreken der vreemde taal niet het voornaamste doel van ons taalonderwijs behoeft te zijn. Immers, wanneer en hoe vaak komt het voor, dat wij in de noodzakelijkheid verkeeren, de vreemde taal te spreken? Een zeer klein aantal onzer leerlingen zal, volwassen geworden, naar het buitenland gaan en al is het getal van hen, die bij een zomerreisje de grenzen overschrijden, veel grooter, een ieder kan weten, met hoe betrekkelijk geringen woordenschat men zich op reis kan behelpen. Niet daarom wordt de vreemde taal bestudeerd. Hoofdzaak is, beter te kunnen lezen, om zoodoende de letterkundige voortbrengselen van vreemden bodem in het oorspronkelijk te kunnen genieten. Het practisch belang, in engeren zin, mag bij ons taalonderwijs niet op den voorgrond staan. Daarbij komt, dat wie eene vreemde taal goed lezen kan, zonder overmatige inspanning er toe kan komen, haar ook voldoende te spreken. Daartoe is alleen voortgezette oefening in eene omgeving, waar men niet anders dan die taal hoort, noodig. Het met oordeel lezen van de vreemde taal behoort het naaste doel te zijn, dat in ons onderwijs nagestreefd wordt. Van zelf spreekt, dat het verstaan en het spreken van de taal tegelijkertijd geoefend worden, even goed, als dat het schrijven door het lezen wordt bevorderd. Maar het hoofddoel is het lezen.

Wat nu is voor dat lezen noodzakelijk? In de eerste plaats eene vrij uitgebreide woordenkennis en ten andere eene zekere bekendheid met de grammatica der vreemde taal. Nu is het voor ieder, die een of meer vreemde talen bestudeerd heeft, duidelijk, dat de grammaticale kennis, noodig voor het goed verstaan van het gelezene, veel geringer kan zijn, dan die, welke men behoeft, om onberispelijk te schrijven en aangezien het laatste niet een op den voorgrond tredende eisch mag zijn, kan met een minimum spraakkunstige kennis volstaan worden.

De juiste formuleering van het gewenschte einddoel geeft voor een goed deel den weg aan, de methode, die bij het onderwijs behoort te worden gevolgd. In de laatste tientallen van jaren heeft zich een sterk verzet geopenbaard tegen wat men sinds de oude methode van taalonderwijs genoemd heeft. Inderdaad was daar alle reden toe. Die methode legde het voornaamste gewicht op de grammatica en zette de grenzen van het noodzakelijke onevenredig uit. Het is inderdaad niet in te zien, wat nut de leerling, die bij lange na nog geen Fransch boek lezen kan, van de fijne onderscheidingen der Fransche spraakkunst zou kunnen trekken. Wat behoeft het hem te bekommeren, hoe het meervoud van *infolio* en *credo* wordt gevormd? Wat heeft hij er aan, of hij alle woorden op *ail* kan noemen, die hun meervoud op *aux* maken? Wat gaat hem de veranderlijkheid van het *participe passé*, wat het onderscheid tusschen het *participe présent* en het *adjectif verbal* aan? Zeker, hij zal, om ook een voorbeeld aan het Duitsch te ontleenen, moeten weten, dat het meervoud van *Stadt Städte* is, maar hij behoeft daarom toch niet de ruim dertig vrouwelijke substantieven, die hun meervoud op dezelfde wijze vormen, uit het hoofd te kunnen opzeggen? Bij het onderwijs heeft de grammatica slechts eene onder-

geschikte plaats in te nemen, zij mag van een nuttig middel nooit een hinderlijk en kwellend doel worden. „Der Sprachunterricht musz umkehren", luidde zeer terecht de revolutionnaire leuze. Jammer slechts, dat de nieuwe methode haar doel voorbijschoot. Volkomen stond zij in haar recht, zoolang zij niets deed, dan afbreken; bij het opbouwen schoten hare krachten echter te kort en dwaalde zij in tegenovergestelde richting minstens even ver af, als de oude methode gedaan had. Ook hierin stond zij sterk, dat zij de vertaalmethode bekampte. In plaats van in de eerste plaats de vreemde taal te leeren verstaan, oefende men toch den leerling bijna uitsluitend in het overbrengen van de moedertaal in het Fransch, Duitsch of Engelsch. Terecht werd daartegen opgemerkt, dat niet het doel van het onderwijs moest zijn, goed Nederlandsch in gebrekkig Fransch over te zetten, maar veeleer goed Fransch in zoo zuiver mogelijk Nederlandsch te vertalen. Toch deed ook hier de overdrijving veel schade, daar immers voor een behoorlijk verwerken der grammatische regelen niets zoo nuttig kan geacht worden, als het overbrengen van daartoe geschikte zinnen in de vreemde taal. Wat als einddoel verwerpelijk is, kan als middel heilzaam zijn.

Eene andere overdrijving school in den eisch, dat de woorden der vreemde taal niet zouden mogen aangeleerd worden, door er het overeenkomstige Nederlandsche woord naast te zetten, maar door langs aanschouwelijken weg een onmiddellijk verband te leggen tusschen de zaak en haar naam in de vreemde taal. Het viel een ieder, die dit denkbeeld practisch wilde toepassen, al dadelijk op, dat deze wijze van doen alleen eenig doel trof, zoolang men aanwezige voorwerpen op deze wijze benoemde; zoodra men echter tot eene afbeelding zijne toevlucht moest nemen, werd het verband al minder direct en hopeloos stond de zaak, als men met abstracta op dezelfde manier wilde handelen. Moeizame omschrijvingen moesten hier de plaats innemen van directe aanschouwing en men vergat, dat „de heele denkwereld van den jongen mensch in de woorden der moedertaal is omgezet" [1]). Men kan het trouwens aan de leerlingen merken, dat zij niet tevreden zijn, alvorens zij het correspondeerende woord in de eigen taal gevonden hebben, zoodat al de omschrijvingen en al de mimiek van den leeraar slechts dit tot gevolg hebben, dat het Nederlandsche woord in den geest van den leerling opduikt, welk resultaat toch evengoed en veel gemakkelijker zou verkregen zijn, als van den aanvang af het woord in de moedertaal eenvoudig genoemd was.

Ondankbaar zou het zeker zijn, indien wij niet erkenden, van de nieuwe methode veel te hebben geleerd. Hare grootste verdienste is wel deze, dat zij de vreemde taal zelve, in gesproken en geschreven vorm, als eigenlijk object van studie heeft aangewezen. Veel en met oordeel lezen in de vreemde taal moet bij deze studie het grootste deel van den beschikbaren tijd in beslag nemen. Van de spraakkunst

1) F. P. H. Prick, *Ons Onderwijs in de moderne talen en hare letterkunde.* Batavia en den Haag 1903.

behoeft niet meer te worden geleerd, dan voor het juist verstaan van de taal noodzakelijk is, terwijl ter oefening in en ter toepassing van die onmisbare grammatica een klein aantal oefeningen ter vertaling in de vreemde taal van veel nut kan zijn. Dat het van-buiten-leeren van geschikte poëzie een machtig hulpmiddel is ter vastlegging van een groot aantal woorden en uitdrukkingen is eene waarheid, waarmee ieder, die vreemde talen onderwijst, zijn voordeel kan doen. *Je prends mon bien où je le trouve.* Dat practisch woord mocht voor ieder taalleeraar lijfspreuk en richtsnoer zijn. Dan kan de tegenstelling tusschen oude en nieuwe methode vervallen en dan mag van de bevoegden onder ons eene samensmelting van oud en nieuw verwacht worden, waarin de proefhoudende beginselen van beide tot hun recht komen.

Montaigne (Michel de) (1533—1592). Indien het oorbaar ware, te veronderstellen, dat de natuur zich wel eens vergist, zou men moeten aannemen, dat dit met de geboorte, in 1533, van Michel de Montaigne het geval geweest is. Blijkbaar had deze geboorte twee eeuwen later moeten vallen; dan zou de Montaigne een bewonderaar van Montesquieu en een vriend van Voltaire geworden zijn, of in de rijen der Encyclopaedisten zijn opgenomen. Zeker, de twee eeuwen, die hem van dat tijdperk scheiden, zijn in zijne geschriften wel waar te nemen, maar de overeenkomst en de gelijkenis treffen toch veel sterker dan het verschil. In de geschiedenis der Fransche letterkunde dankt hij zijne plaats aan zijne drie bundels *Essais*, die van 1580 tot 1588 in het licht verschenen en die tot op den huidigen dag nog herdrukt worden. Over allerlei onderwerpen van zedelijken en maatschappelijken aard spreekt hij daarin op lossen trant zijn gevoelen uit. Bovenal treft daarin zijn scepticisme. Niets is er in hem, dat aan een apostel of een profeet zou doen denken. Telkenmale ontmoeten wij de waarschuwing, toch geen regels en geen wetten in zijn geschrijt te zoeken. Van absolute waarheid of algemeene geldigheid van zijne meeningen of voorschriften wil hij niet weten. 't Is op 't oogenblik, dat ik het schrijf, waar en geldig voor mij, aldus ongeveer spreekt hij. Best mogelijk, dat ik nog wel eens verander en dan niet meer zal gelooven, wat ik nu belijd, maar op 't oogenblik zie ik de dingen zoo en niet anders. Hij wil ook niet als zederechter optreden, maar hij wil alleen de overtuiging vestigen, dat hij volkomen te goeder trouw is. Mishaag ik u, 't spijt mij, maar ik ben niet anders. Dat alles legt hij in het woord, waarmee de voorrede zijner Essais aanvangt: *Ceci est un livre de bonne foy, lecteur!* Hij wil alleen toeschouwer zijn van 's levens beloop. Had de oude Pythagoras niet reeds gezegd, dat er bij de groote menigte, die de Olympische spelen bezoekt, drieërlei menschen waren te onderscheiden: die deelnamen aan de wedstrijden, in de hoop, een prijs te zullen winnen; die daarheen kwamen, om hunne waren aan den man te brengen en daardoor in hun levensonderhoud te voorzien, maar ook zij, — en dat zijn de slechtsten niet — die geen ander doel hadden, dan om bloot toeschouwer te zijn van wat de anderen doen. Zoo ook wil hij een belangstellend

waarnemer zijn van wat de menschen doen en laten, om daarnaar het eigen leven te beoordeelen en het naar dat oordeel in te richten.

Wat heeft hij op deze wijze geleerd? In de eerste plaats bescheiden te zijn en te zwijgen. Velen zoeken den omgang met andere menschen, om door hen opgemerkt en bewonderd te worden, maar alzoo doet de wijze niet. Hij ziet wel vele dwaze dingen, maar hij dringt zich niet naar voren, om ze ook aan anderen te toonen. De hoogste plaatsen in de maatschappij bijv. worden ingenomen door de verstandelijk minst-ontwikkelden; rijkdom en talent gaan zelden samen. Aan het ondereinde der tafel wordt dikwijls een belangrijk gesprek gevoerd, terwijl men bovenaan alleen over het verschil in wijnmerken hoort praten. Dat merke men op en trekke er leering uit!

Er zijn dingen, die boven 's menschen begrip gaan: de godsdienst bijv. Daar valt niet over te redeneeren; hier kan men alleen aannemen of verwerpen. Maar aan allen, die hem verwerpen willen, vraagt hij, of zij dan zooveel gestudeerd hebben, dat zij eene betere verklaring kunnen geven. Overigens praat hij liever over dingen, waar een mensch over praten kan: over philosophie en moraal. In onzen tijd — zegt hij — schijnt het wel, dat de philosophie in een slecht blaadje staat, maar dat komt van de vele woordentwisten en haarklooverijen der valsche wijsgeeren. De ware wijsbegeerte houdt ziel en lichaam gezond en drukt een merk van den adel op al hare beoefenaren. Want het einddoel aller wijsbegeerte is de deugd en het einddoel der deugd is een gelukkig en genoegelijk leven. Men kan zonder overdrijving van den wellust der deugd spreken, want er is geen andere wellust, die daarboven gaat. Geen zinnelijk genot, dat geen bitteren nasmaak heeft; alleen de wijsheid en de deugd doen ons zieken en kwalen vergeten, en over teleurstellingen triomfeeren. Rechtvaardig te leven en rustig te sterven is het hoogste levensdoel.

't Spreekt wel van zelf, dat Montaigne, als toeschouwer van 's werelds beloop, ook aan de vragen der opvoeding zijne aandacht wijdt. Onder zijne Essais komt er een voor, waarin hij zich bepaaldelijk met de opvoeding van kinderen bezig houdt; overigens vindt hij bij nog menigen anderen gedachtengang gelegenheid, verspreide paedagogische opmerkingen te maken. Het voornaamste lezen wij hier in beknopten vorm bijeen.

Zijn opvoedkundig Essai is geschreven in den vorm van een brief aan de Gravin van Gurson, die haar eerste kind verwachtte. Montaigne's gedachten loopen dientengevolge uitsluitend over de opvoeding van een jongen edelman. Naar de gewoonte dier dagen — eene gewoonte, die nog verscheidene eeuwen na hem zou stand houden — raadt hij aan. de opvoeding van het kind toe te vertrouwen aan een gouverneur. Van de huislijke opvoeding toont hij zich afkeerig: hij vreest er te groote toegevendheid van, die het kind zal bederven; bovendien kan van den omgang met het dienstpersoneel niet veel goeds verwacht worden. Het schoolonderwijs is evenmin aan te bevelen; op groote scholen, waar vele kinderen bijeen zijn, kan op den enkelen leerling

niet genoeg acht worden geslagen. Het spreekt van zelf, dat de gouverneur met veel zorgvuldigheid moet gekozen worden, maar, heeft men eenmaal eene goede keus gedaan, dan late men hem de meest mogelijke vrijheid.

De lichamelijke opvoeding moet met de meeste zorg geleid worden. Alle gymnastische spelen, dansen, paardrijden, worstelen en schermen, moet de jongen kunnen uitvoeren. Men voedt geen ziel op en ook geen lichaam, maar een mensch, die ziel en lichaam beide is. Als een tweespan voor een wagen moeten beide gelijkmatig geleid worden. Volwassen geworden, moet de mensch in alle levensomstandigheden zich weten te vinden. Als hij aan het hof verkeert, moet hij aan alle praal en pronk, ook aan uitspattingen en slemppartijen kunnen meedoen. Als het noodig is, zich te bedrinken, moet hij het met goed fatsoen weten te doen. Hij mag alleen de *deugd* liefhebben, maar hij moet de *ondeugd* kennen. Uit onwetendheid deugdzaam te zijn, is geen eer. Alcibiades is een goed voorbeeld: die kon ingetogen zijn onder de Spartanen, weelderig bij de Joniërs en verkwistend bij de Perzen.

Bij de verstandelijke opvoeding heeft men vooral te streven naar de ontwikkeling van een zelfstandig oordeel. Men giet gewoonlijk — zegt Montaigne — den leerling allerlei wijsheid als door een trechter in zijne ooren en men is tevreden, als hij de aangeleerde woorden zonder haperen kan nazeggen. Laat den jongen toch zijne eigen krachten in het werk stellen, om zelf te zoeken en zelf te vinden! Men mag hem daarbij helpen, hem den weg wijzen en het pad effenen, maar dan moet hij verder zelfstandig leeren loopen. De onderwijzer moet niet meer spreken, dan noodig is, om zijn leerling aan het spreken te brengen. Op allerlei wijze moet de jongen kunnen weergeven, wat hij geleerd heeft. Het is een teeken van slechte spijsvertering, als men de spijzen van zich geeft in denzelfden vorm als men ze heeft ontvangen. Zoo ook moet de geest de aangeboden stof verwerken en tot zijn eigendom maken. Ik ontmoette, zoo verhaalt de schrijver, te Pisa *eens* een rechtschapen man, die zoo groot vereerder van Aristoteles was, dat hij als grondbeginsel had aangenomen: „De overeenstemming met de leer van Aristoteles is richtsnoer en toetssteen der waarheid; Aristoteles heeft alles geweten en alles gezegd.” Dat men naar zoo averechtschen regel toch nooit kinderen onderwijze! Men leere hen allen onderzoeken, om de waarheid te vinden en vindt hij de waarheid niet, welnu dan moge hij blijven twijfelen. Komt hij echter tot het inzicht, dat de waarheid bij Plato of bij Xenophon gevonden wordt, dan is dat niet langer de waarheid van die oude Grieksche wijsgeeren, dan is dat zijne eigen waarheid geworden. Daarmede is niet gezegd, dat men de klassieke schrijvers niet zou behoeven te bestudeeren; integendeel, men moet dat zeer vlijtig en zeer oplettend doen; alleen, het doel dier studie is niet, eenige gereedliggende overtuigingen uit het hoofd te leeren, maar ruimer en breeder van blik te worden. De waarheid is gemeengoed; die haar voor het eerst heeft uitgesproken, heeft geen grooter aanspraak op haar, dan die haar later heeft ge-

vonden. Als ik eene uitspraak van Plato als juist erken, dan is dat niet meer Plato's uitspraak, maar de mijne.

Welke leerstof draagt er het meest toe bij, zulk eene vrijzinnige opvoeding mogelijk te maken? Eerst leere men het kind, zich in zijne omgeving thuis te gevoelen; het moet beginnen met de wereld te kennen, waarin het dagelijks verkeert. Dan verruime men zijn blik door het veel onder vreemde menschen te brengen. Van zijn vroegste jeugd af moet het in vreemde landen reizen en andere menschen zien; dan verdrijft men de bekrompenheid, die de geboorteplaats voor de geheele wereld houdt. Maar het kind kan ook in de verbeelding met verschillende menschen leeren omgaan. Het leze daartoe veel in de „levensbeschrijvingen" van Plutarchus. Eigenlijk is het doel van alle geschiedenis-studie, den mensch te leeren kennen in verschillende omstandigheden. Het geschiedenis-onderwijs moet dan echter niet bestaan in eene opeenhooping van allerlei meer of min merkwaardige feiten, maar in het zoeken naar de beweegredenen, die der menschen handelingen bepalen. Het kind moet leeren oordeelen over de geschiedenis. Ik heb honderden dingen in Livius en Plutarchus gelezen, die een ander er niet in zou vinden en waaraan de schrijvers zelven misschien niet gedacht hebben. Men moet echter die lectuur niet gebruiken als eene oefening in de grammatica; 't is niet om den vorm, 't is om den inhoud te doen. Indien men goed leest, treft men allerlei vingerwijzingen aan, die tot nadenken stemmen. Wie daar niet toe komt, voor dien is het lezen zonder nut geweest.

Dan leere men de kinderen verder logica, geometrie en rethorica.

Nu eens wordt de stof in den vorm van een gesprek aangeboden, dan weer deele de onderwijzer de kern der zaak mede en laat den leerling voor verdere toepassing zorg dragen; een ander maal legge men hem een boek voor, waarin de leerstof wordt behandeld.

Latijn en Grieksch zijn zonder twijfel een sieraad voor den geest, maar men moet ze te duur betalen. Op zeer eigenaardige wijze — naar hij zelf vertelt — heeft Montaigne Latijn geleerd. Toen hij nog zeer jong was, zoo jong, dat hij niet praten kon, koos zijn vader voor hem een leeraar uit, die geen Fransch verstond, maar het Latijn in alle volmaaktheid sprak. Uit de omgeving van het kind werden alle personen verwijderd, die het in zijne moedertaal zouden kunnen aanspreken en zoo hoorde het gedurende de eerste jaren zijns levens niets dan de taal van Cicero. Niet te verwonderen voorwaar, dat hij uitstekend Latijn leerde, zoo zelfs, dat beroemde geleerden tegenover het kleine kind wel eens verlegen werden. Grieksch leerde hij later op de toen gebruikelijke wijze, met het gevolg, dat hij die taal, hoewel hij er goede vorderingen in gemaakt had, op volwassen leeftijd zoo goed als geheel vergeten was; het Latijn bleef hem echter levenslang bij. Dat blijkt trouwens uit zijne Essais, die overvuld zijn met Latijnsche citaten.

Over de scholen van zijn tijd velt hij een hoogst ongunstig oordeel. Vooral de tucht, die daar heerscht, veroordeelt hij als streng en wreed. „Ware kerkers der jeugd" noemt hij ze. Treedt men een schoolvertrek

binnen, zoo hoort men niet anders dan het schreeuwen van gestrafte leerlingen en het nog harder schreeuwen van woedende leermeesters. Met de roede wordt de wetenschap er in geslagen! Waarom kan eene school niet vroolijk, licht en helder zijn? „Ik zou op de wanden der schoolvertrekken de vreugde en den levenslust, Flora en al de gratiën willen schilderen."

Hebben wij te veel gezegd, toen wij Montaigne minstens twee eeuwen te vroeg geboren noemden? Nog gaat er van zijne Essais eene ongemeene bekoring uit en er zijn bladzijden aan te wijzen, die men aanstaande onderwijzers uit het hoofd zou willen laten leeren, ... indien Montaigne zelf niet tegen eene dergelijke studie zoo ernstig gewaarschuwd had.

Litteratuur: Montaigne's Essais zijn nog steeds in den handel. Zijne Opvoedkundige wenken zijn, in het Nederlandsch vertaald, opgenomen in Versluys' *Paedagogische Bibliotheek.* Ook in het Duitsch bestaan er verschillende bewerkingen van. Die van Karl Reimer in Karl Richters *Pädagogische Bibliothek* (Leipzig) is zeer aan te bevelen.

N.

Nassau (Hendrik Jan) (1791—1873). Dat men met een vasten wil en nederigen zin veel goeds en grootsch tot stand kan brengen, bewijst de hervormer van het Drentsche schoolwezen, de voortreffelijke opvoedkundige Hendrik Jan Nassau, „wiens leven éen arbeid was"[1]).
Hij was een Zeeuw van geboorte en zag het levenslicht te Middelburg op 30 November 1791. Hij had eene moeilijke jeugd, doch zag van jongs af tegen geene inspanning op; door zelfstudie is hij dan ook zoover gekomen. Op 20-jarigen leeftijd verwierf hij in Den Haag den 3^{en} rang als onderwijzer en in het volgend jaar was hij secondant aan 't instituut van P. J. Rünckel op 't Hoogezand. In October 1816 deed hij zijn examen voor den 1^{en} rang en den 1^{en} Mei 1820 werd hij „Fransch en Hoogduitsch Taalmeester" aan het gymnasium te Assen. Hij promoveerde te Groningen „magna cum laude" in de classieke letteren den 10^{en} Januari 1829. Van leeraar werd hij rector en in 1845 schoolopziener. Bij de invoering der nieuwe onderwijswet

1) Zoo schreef mij een oud-discipel en vriend van den waardigen man, de heer A. W. Stellwagen te 's-Gravenhage, die mij welwillend nog enkele levensbijzonderheden verstrekte, daar er geene biographie van Dr. Nassau bestond. A. Winkler Prins in zijne „Geïllustreerde Encyclopaedie", 11e deel, 1878, vermeldt weinig meer dan zijne voornaamste geschriften.

benoemde hem de Regeering tot Inspecteur van het Lager onderwijs in de provincie Drente, welke betrekking hij met grooten ijver tot zijn dood vervulde. Hij stierf na eenige weken lijdens op Woensdag, 8 Nov. 1873: bij zijne begrafenis mocht volgens zijn verlangen niet worden gesproken. De Regeering, die hem de orde van den Nederlandschen Leeuw vereerde, verloor in hem een nauwgezet ambtenaar; het vaderlandsch schoolwezen een invloedrijk provincialen Inspecteur. Dit laatste erkende het Nederl. Onderw. Genootschap, toen het hem in 1872 tot lid van verdienste benoemde.

Vooral het Lager onderwijs in Drente heeft veel aan Dr. Nassau te danken. Toen het onder zijne leiding kwam, „lag er de akker schier braak, en dat hij dien akker hier vruchtbaar gemaakt, daar voor verdere bebouwing geschikt heeft nagelaten, en elders de eerste spade ter ontginning in den grond heeft gestoken, dit lijdt geen twijfel" [1]).

Dr. Nassau kende al zijne kweekelingen, hulponderwijzers en onderwijzers, wier vriend hij wilde zijn, terwijl hij tevens een deugdelijk onderwijs voorstond. Niet voor den vorm alleen hield hij schoolbezoek; hij deed het uit echte belangstelling in den toekomstigen welstand der provincie. Dit begreep ieder, die met hem in aanraking kwam, al zeer spoedig: dit getuigen ook, behalve zijne kinderboeken, zijne geschriften betrekkelijk paedagogiek, aardrijkskunde, geschiedenis en taalkunde [2]).

Zijne *kinderboeken*, bij J. Römelingh te Groningen uitgegeven, zijn: „Iets voor jonge kinderen of het eerste onderricht, verbonden met het lezen leeren," 2 stukjes, 1e druk 1817, 18e druk 1870. „Bijbelgeschiedenissen uit het Oude Testament voor kinderen, in verhalen", 1e druk 1818, 5e druk 1863. „Bijbelgeschiedenissen van het Nieuwe Testament voor kinderen, in verhalen." 1e druk 1819, 4e druk 1857. Bij denzelfden uitgever verscheen in 1819 het leerboek „Oude aardrijkskunde", dat 2 maal werd herdrukt; de 3e omgewerkte uitgave is van 1853.

Van zijne *paedagogische* opstellen en geschriften, die de eerste plaats innemen, zijn belangrijk: „Opvoeding en Onderwijs, voortgang en afdwaling, in het bijzonder met betrekking tot ons land en onzen tijd", 1829. „Beteekenis en bedoeling van onderwijs en opvoeding", 1838. „'t Lager Onderwijs in ons vaderland", 1842. „Onderwijs en kennis, eene algemeene volksbehoefte", 1845. „Schoolverslagen van 1847 en 1869" „Opmerkingen en Wenken, voor onderwijzers ten beste gegeven

---

1) A. W. Stellwagen. „Herinneringen aan Dr. H. J. Nassau", in de „Schoolbode", Tijdschrift voor onderwijs en opvoeding, 1879. Het zijn persoonlijke herinneringen, maar de lezing overwaard.

2) Wat geen leerboek was, is opgenomen in „Geschriften van Dr. H. J. Nassau", verzameld en uitgegeven onder toezicht van Mr. H. J. Schmidt, Dr. H. J. Nassau Noordewier, J. Brals en A. W. Stellwagen. Te Groningen bij J. B. Wolters, 3 dln. met portret en 1134 blz. Het 1e deel, verschenen in 1876, bevat: Letterkunde, Geschiedenis, Wijsbegeerte, enz.; het 2e deel, in 1877 uitgekomen, betreft Opvoeding, Onderwijs, Schoolwezen; het 3e deel, van 1879, De Levende Taal, Vergelijkende Taalstudie, Historische Taalkunde. In dit laatste deel vindt men de „Lijst der bekende gedrukte geschriften van wijlen Dr. H. J. Nassau."

door een Schoolopziener", 1855. „'t Onderwijs in 't schrijven", 1858. „Eenige aanwijzingen omtrent d'acte-examens voor 't lager onderwijs", 1860; nog in hetzelfde jaar 2e druk. „Mededeelingen en wenken, gegeven op de jaarlijksche vrijwillige bijeenkomsten der onderwijzers in Drente, met de Schoolopzieners en den Inspecteur", 1862—1865, 1867—1870, 1872 en 1873. „Gedachten en opmerkingen omtrent onderwijs en schoolwezen" 1858—1873. „Opmerkingen over normaalonderwijs". In deze opstellen vinden de onderwijzers „denkbeelden van een oorspronkelijken geest, raadgevingen van een kenner op 't gebied van 't onderwijs, wenken van een vriendelijken leidsman, waardeering van hun werk uit den mond van een man, wiens roeping en levenstaak meer lag in bemoediging en opbouwende belangstelling des onderwijzers, dan in critiek, die personen klein houdt, en de zaak van 't onderwijs niet verheft"[1]).

Van Nassau's andere geschriften, die van een logischen redeneertrant, fijne gave van opmerken en onvermoeiden lust tot onderzoek getuigen, is het voornaamste: „D'oude-geographie op de gymnasiën, in verband beschouwd tot den aanwas der wetenschappen", 1854. „Nederlandsch-Indië en andere koloniën", 2e druk 1865. „Historische proeve over den gunstigen invloed, dien de opvolgende oorlogen der oude geschiedenis op den trapswijzen voortgang en de uitbreiding der beschaving hebben uitgeoefend", 1834. „De nadeelen eener bekrompen vaderlandsliefde uit onze geschiedenis geschetst", 1829. „Het jaar 1672", geschreven in 1838—1842. „Mr. Petrus Hofstede, in zijn leven en werken", 1839. „De republiek der Vereenigde Nederlanden en hare geschiedenis — bij onze naburen", 1842. „Levensberigt van Mr. Cornelus Pothoff", 1844. „Land- en volksverhuizingen, koloniën en volksplantingen of enkele hoofdtrekken harer geschiedenis, inzonderheid van die van Nederland", 1846. „Jacob Cats, in zijn openbaar en bedrijvig leven", 1853. „De eerste Engelsche oorlog", 1858. „Taaloefeningen", uitgegeven op verschillende tijdstippen in de jaren 1842—1854. „Synonymiek, taal en wijsbegeerte", 1841. „De Nederlandsche taal en Grimms Deutsches Wörterbuch", 1858. „De woorden en hunne beteekenis", 1860; 2e druk na den dood des schrijvers, 1875.

Door zijne geschriften heeft Dr. Nassau veel goeds bewerkt; maar hij was bovendien eene krachtige persoonlijkheid, die nochtans nooit zich zelven zocht: eigenbaat was er niet in zijne ziel. Hij hief steeds tot zich op en bleef toch immer de meerdere in alles. „Van hem ging kracht uit en waarheid, die het leven verlicht"[2]).

---

1) Voorbericht van „Nassau's Gedachten over Opvoeding en Onderwijs". Uit zijne geschriften bijeenverzameld en gerangschikt door A. W. Stellwagen. Groningen J. B. Wolters, 1878.

2) Zie Noot 1 op blz. 764.

Krommenie. A. VAN DER PLAATS.

Natuurkunde. Artikel 2 van de Wet op het Lager Onderwijs noemt onder de verplichte leervakken ook op: de beginselen van de kennis der natuur. Sinds 1857, toen dit leervak voor het eerst werd opgenomen, heeft het zich, zonder eenig verzet, zelfs zonder dat er over gesproken werd, onder geheel denzelfden naam, in onze wet gehandhaafd. Raadpleegt men de toelichting der verschillende wetsontwerpen, die tusschen 1848 en 1857 bij de Tweede Kamer zijn aanhangig gemaakt, dan bemerkt men spoedig, dat de voorstellers dier wetten het blijkbaar niet noodig hebben geacht, het nieuwe leervak met veel woorden toe te lichten. Men mag uit dat stilzwijgen afleiden, dat het leervak reeds voldoende bekendheid had gekregen, zoodat de opneming in de wet niet anders was dan eene erkenning van zijne beteekenis ook voor de lagere school. Wel had het midden der negentiende eeuw nog lang niet alle wonderen aanschouwd, die de natuurwetenschappen bestemd waren, aan het verbaasde menschdom te toonen, maar toch hadden zij niemand minder dan Da Costa, die overigens vijandig genoeg tegenover den geest der eeuw stond, reeds in 1840, tot een hooggestemden lofzang gedrongen:

Een nieuwe levenskracht doorstroomt de maatschappij!

en een oogenblik later, dezelfde gedachte in bijna gelijkluidende woorden:

Een nieuwe loopkring is voor heel dees aard begonnen!

Inderdaad, het bewijs behoefde niet geleverd te worden, dat de menschheid, meer dan ooit te voren, onder den invloed leefde van de ontzaglijke uitbreiding en de zich vermenigvuldigende toepassingen der natuurwetenschappen. Geen wonder, dat men de beginselen dier machtige wetenschap reeds op de lagere school wilde invoeren.

Intusschen, de afstand tusschen wil en daad heeft zich misschien zelden zoo groot getoond, als in de practische uitvoering van wat wettelijk ingevoerd was. Reeds is bijna eene halve eeuw sedert die invoering verloopen, en nog is er groot verschil van gevoelen, juist onder de lagere onderwijzers, omtrent doel en beteekenis dier leerstof, ja zelfs zijn er stemmen opgegaan, die het wettelijk voorschrift, als onuitvoerbaar, weer zouden willen schrappen. Men overdrijft stellig niet, als men beweert, dat het onderwijs in de physica in de Nederlandsche volksschool nog heel weinig te beteekenen heeft. Hier mag bijgevoegd worden, dat het natuurhistorisch onderwijs in de laatste jaren zooveel aandacht in beslag heeft genomen, dat de kennis der levenlooze natuur wel wat op den achtergrond is gedrongen. Het kan trouwens niet ontkend worden, dat de physica niet behoort tot wat de leerling der lagere school in de eerste plaats noodig heeft, zoodat het volkomen te begrijpen en te billijken is, dat, waar onder min gunstige omstandigheden gewerkt wordt, deze kennis tot de eerste behoort, die men veronachtzaamt. Daar komt intusschen nog eene verzwarende omstandigheid bij. De gebrekkige opleiding onzer onderwijzers heeft niet verhinderd, dat velen uit eigen aandrang zich hebben bekwaamd in die wetenschappen, welke, zij het niet zonder groote inspanning, door zelfstudie te verwerven zijn; maar wel is zij oorzaak, dat de kennis der physica bij velen onzer ten eenenmale onvoldoende

is, om er ruim en opgewekt onderwijs in te geven. Toch schijnt de naaste toekomst iets beters te beloven en daarom kan het practische beteekenis hebben, bij de keuze der stof uit het rijke gebied en de methode van behandeling nader stil te staan.

Hoe goede verwachtingen men van de toekomst hebben moge, men zal zich wel niet inbeelden, dat kinderen van 12 of 13 jaar ooit eenige vorderingen van beteekenis kunnen maken op het gebied der natuurkunde. Daarom dringt zich allereerst de vraag naar voren: Wat verwacht men — zelfs onder de gunstigste omstandigheden — van het onderwijs in de natuurkunde op de lagere school?

Practisch nut voor het later leven — dit mag wel op den voorgrond staan — is van dit onderwijs niet te wachten. Wie die kennis noodig zal hebben in zijn leven, moet haar ergens anders dan op de lagere school opdoen. De middelbare school hecht zelfs zoo weinig waarde aan wat haar voorgangster in deze richting doet, dat zij de physica gewoonlijk eerst in de hoogere klassen aan de orde stelt, zoodat er van aansluiting geen sprake kan zijn. De beteekenis van dit onderwijs op de lagere school moet dus elders dan in de verwerving van practisch onmisbare kundigheden gelegen zijn. De natuurkunde moet daar eene formeele waarde hebben, of .... zij heeft geene waarde.

Welke is die formeele waarde? Het antwoord moet, dunkt ons, tweeledig zijn: Onderwijs in de natuurkunde leert in de eerste plaats vragen en schenkt in de tweede plaats de overtuiging, dat er op iedere vraag een antwoord mogelijk is.

Deze omschrijving eischt eenige toelichting. Natuurkundig onderwijs leert vragen. De onontwikkelde mensch vraagt niet, zoolang althans zijn onmiddellijk, persoonlijk belang er niet mee gemoeid is. Hij loopt de dingen der wereld en de verschijnselen der natuur zonder belangstelling voorbij. Hij ziet als niet ziende; hij hoort als niet hoorende. Hij is niet doordrongen van het besef, dat in ieder verschijnsel een probleem ligt opgesloten; alles is hem „natuurlijk”. De losgelaten steen valt naar beneden en de losgelaten luchtballon stijgt naar boven; een stuk ijzer zinkt in het water en een stuk hout blijft drijven; des zomers zijn de dagen lang, des winters zijn zij kort. Dat alles weet hij bij ervaring, maar geen enkel oogenblik komt de gedachte bij hem boven, dat daar meer van te weten zou zijn. Uit die geestesdofheid kan het natuurkundig onderwijs den mensch wakker maken, door hem de behoefte te leeren kennen, om zich heen te zien en naar het waarom te vragen. Dan verruimt hij zijn gezichtskring, dan krijgt hij oog voor wat buiten het enge kringetje van zijne dagelijksche behoeften gaat, dan wordt hij in meer geestelijken zin mensch.

Vele zijn de vragen, maar weinige zijn de antwoorden. Van de meeste toepassingen der natuurwetenschappen zal de mensch, die geen bepaalde studie van het vak heeft gemaakt, geen verklaring weten te geven, maar — en hier komen wij aan het tweede deel van de door ons gegeven omschrijving, — indien hij ook maar enkele vorderingen in de wetenschap heeft gemaakt, dan is hij doordrongen van het besef, dat, weet hij al het antwoord niet te geven, er toch een antwoord

mogelijk is. Goed onderwijs in de natuurkunde is de machtigste bestrijder van het bijgeloof. Spoken, heksen en duivels zijn het vruchtbaar kroost der onkunde. Bijgeloof is het, te meenen, dat de waarheid nog langs anderen weg, dan door wetenschappelijk onderzoek te vinden is, dat een ongeletterde boer bijv. met een zalfpot beter ziekten kan genezen, dan de arts, die het menschelijk lichaam heeft onderzocht. Zeker, de tijd van het grofste bijgeloof ligt achter ons, maar hoevelen zijn er niet nog, die raad komen vragen aan kaartlegsters, aan klopgeesten en aan dansende tafels? En nu behoeven deze onzinnigheden niet rechtstreeks door het onderwijs bestreden te worden, indien slechts de algemeene richting er van den leerling dringt tot de overtuiging, dat wetenschap alleen door arbeid en studie te verkrijgen is. Hoe meer en hoe beter natuurkundig onderwijs gegeven wordt, des te sterker en te algemeener zal dat besef de menschheid doordringen.

Wij behandelen in dit artikel alleen het onderwijs in de physica op de lagere school en onderzoeken nu allereerst, van welken omvang dat onderwijs daar zal kunnen zijn. Het gemakkelijkst zullen wij in dat onderzoek slagen, door eerst al die deelen der leerstof af te snijden, welke daar niet behooren. Dan vallen, om te beginnen, alle theorieën en hypothesen weg. Dat geluid, licht en warmte trillingsverschijnselen zijn, is voor den leerling der lagere school van geen belang; moleculen en atomen zijn begrippen, die men er even goed missen kan als de wet der algemeene aantrekkingskracht. Alleen de verschijnselen en het door aanschouwing en waarneming op te sporen verband der verschijnselen worden onder de aandacht gebracht. Maar ook hierin zal nog eene keuze moeten gedaan worden. Er zijn toch verschijnselen, die alleen door middel van samengestelde werktuigen en slechts onder gunstige omstandigheden kunnen worden waargenomen, zooals verreweg de meeste verschijnselen van 't geluid, het licht en het galvanisme; ook die late men achterwege. Aan den anderen kant is er geen bezwaar, de grenzen tusschen de natuurkunde en de scheikunde hier en daar een weinig te overschrijden, door bijv. enkele zeer bekende gassen uit eenvoudige chemische werking te doen ontstaan, zooals koolzuur, waterstof, zuurstof en lichtgas. Zelfs kan de kennismaking met die gassen van veel voordeel voor den leerling zijn, daar zij het begrip van de onzichtbare dampkringslucht kan verduidelijken. Kalkbereiding, zeepfabricatie en andere uitstapjes op technologisch gebied behoeven niet vermeden te worden.

Het lijkt ons niet noodig, eene volledige opsomming te geven van wat al zoo behandeld kan worden, te meer niet, wijl de leerstof hier geen eng gesloten geheel vormt, waarvan geen lid zou kunnen uitvallen, zonder aan de overige schade te doen. In geene enkele school zal het wel mogelijk zijn, een volledig programma in dit leervak af te werken; telkens zal naar de omstandigheden moeten worden gekozen en dan mag het voldoende heeten, indien men slechts de beginselen kent, welke die keuze moeten beheerschen.

Ongeveer dezelfde vrijheid bestaat er ten opzichte van den leer-

gang. De lagere school hebbe zich hierin geheel vrij te maken van de wetenschappelijke beoefening der natuurkunde. Er kan niets tegen zijn, enkele verschijnselen uit de warmte bijv. te behandelen en andere verschijnselen, die wetenschappelijk daarbij behooren, over te slaan of tot later uit te stellen. Men kan den thermometer ter sprake brengen, zonder de herleiding der verschillende schalen daar onmiddellijk aan toe te voegen. Het spreekt wel van zelf, dat die vrijheid niet onbeperkt is. De verschijnselen, die bijv. met de spanning der dampkringslucht in betrekking staan, zijn betrekkelijk moeilijk waar te nemen, omdat men nooit de dampkringslucht zelve onmiddellijk gewaar wordt, maar haar moet leeren opmerken uit de verschijnselen, die zij te weeg brengt. 't Is dus aan te raden, al de onderwerpen, die hiermee samenhangen — barometer, zuigpomp, luchtpomp, brandspuit, hevel — eerst in behandeling te brengen, als andere meer direct waar te nemen verschijnselen — smelten, bevriezen, uitzetting door warmte, drijven en zinken — besproken zijn.

De leervorm van dit onderwijs is uit den aard van het leervak gemakkelijk af te leiden. Het is die der waarneming. De leerlingen moeten zien en . . . . zij moeten weten, wat zij zien. Toch is dit nog slechts de helft van wat er te doen valt; het is toch immers ook noodig, het verband tusschen de verschijnselen te leeren kennen en daarvoor is redeneeren noodig. Hier treedt dus de heuristische leervorm op den voorgrond, want als de verschijnselen goed en volledig zijn waargenomen, dan moet de leerling, zij het met behulp en onder de leiding van den onderwijzer, het gevraagde verband zoeken. Hier echter is eene waarschuwing op hare plaats. De methodiek der laatste vijf en twintig jaren heeft meermalen de intellectueele kracht der kinderen overschat en vooral bij de leerstof, die ons hier bezig houdt, zijn wel eens eischen gesteld, die veel en veel te hoog waren. De heuristiek zal bij het onderwijs in de natuurkunde moeten worden ingekrompen en men zal zich steeds meer tot het aanschouwelijk deel moeten bepalen. Vooral bij de reeds genoemde verschijnselen omtrent de spanning der lucht, maar ook bij de wet van Archimedes, zijn wel eens didactische krachtproeven vertoond, die tegen eene nauwlettende critiek niet bestand bleken. Het gevaar voor het nazeggen van onbegrepen woorden, zelfs van geheele redeneeringen, is hier bijzonder groot.

Zoodra de invoering van het natuurkundig onderwijs op de lagere school hare wettelijke sanctie had verkregen, heeft men zich beijverd, de noodige leermiddelen verkrijgbaar te stellen. Men begon met de uitgave van eene reeks afbeeldingen, ontworpen door W. M. Logeman en geteekend door A. Koot, de meest volledige verzameling, welke bij ons te lande is uitgegeven. Slaan wij de lees- en leerboekjes over, dan verdient de serie natuurkundige instrumenten, eerst door Hartog Bank te Utrecht, later door Schokking te Amsterdam vervaardigd, eene eervollle vermelding. Na hen zijn andere fabrikanten gekomen, die ook meer of min volledige verzamelingen hebben uitgegeven, maar zij hebben het werk van Schokking niet kunnen verdringen. Op het

Schoolmuseum te Amsterdam kan men eene uitmuntend onderhouden en volledige collectie van dezen leverancier bewonderen.

Ondertusschen is dikwijls de vraag opgeworpen, of het wel onvoorwaardelijk aanbeveling verdient, zulk eene keurig afgewerkte collectie bij het onderwijs in de lagere school te gebruiken en of het niet beter zijn zou, zich van allerlei huis- en keukengerei te bedienen, wat in de eerste plaats veel goedkooper zou uitkomen, maar wat ook het nog veel grootere voordeel zou hebben, dat de leerling er lichter toe komen zou, de op school vertoonde proeven te huis na te doen. In deze redeneering schuilt veel aannemelijks, en de raad zou ook mogen opgevolgd worden, mits uitgevoerd door een onderwijzer, die voldoende handvaardigheid bezit, om kopjes en schoteltjes, trekpotten en pijpestelen met zooveel overleg en omzichtigheid te gebruiken, dat zij de voor dat doel vervaardigde physische instrumenten kunnen vervangen. Ons komt het voor, dat beide soorten van hulpmiddelen, de officiëele en de geïmproviseerde, beide nuttige diensten kunnen doen. Zeker, de leerling mag nooit in de gedachte gebracht worden, dat de natuurkundige verschijnselen iets geheimzinnigs zijn, alleen met behulp van afzonderlijke toestellen te voorschijn te roepen; ieder oogenblik moet hij in het gewone leven dezelfde verschijnselen om zich heen leeren waarnemen; maar wij meenen, dat dit doel bereikt kan worden, indien bij ieder onderwerp op de practische toepassingen de aandacht wordt gevestigd. Toch verdient de „potjes- en pannetjes-natuurkunde” niet de minachting, die men in dien naam heeft willen uitdrukken; eer zou men kunnen zeggen, dat de onderwijzer, die bij voorkeur de potjes en pannetjes gebruikt, daarmede bewijs geeft van meer dan gewoon talent voor dit vak van onderwijs.

Afbeeldingen kunnen als leermiddelen slechts van ondergeschikte beteekenis zijn. Toch behoeven zij niet geheel verworpen te worden, daar zij als geschikte teekenmodellen dienst kunnen doen. Het is toch zeer aan te bevelen, de leerlingen schetsteekeningen te leeren vervaardigen van de instrumenten, die op de les gebruikt zijn; dat zal voor de vastlegging van het geleerde van meer waarde zijn, dan eene beschrijving van het waargenomene alleen in woorden. Korte aanteekeningen onder elke teekening moeten dan op de hoofdzaak wijzen, waarom het in ieder geval te doen is. Daar nu meest doorsneden zullen geteekend worden, kunnen goed uitgevoerde wandplaten, vóór de klasse gehangen, den leerling tot model strekken. Onder de platen van Hoorweg en die van Menzel zijn er verscheidene, die voor dit doel zeer bruikbaar zijn.

Ten slotte zouden wij nog willen, dat ook het leesboek in dienst gesteld werd van het natuurkundig onderwijs. Niet, dat we de oude „natuurkundige leesboeken” van Helge en Knuivers terug verlangen, die de stof nog eens gaven, juist zoo, als de onderwijzer ze behandeld had, neen, we zouden een leesleerboek wenschen, dat belangrijke bijzonderheden verhaalde van beroemde uitvinders; waarin bijv. reizen met den luchtballon werden beschreven; waarin men lezen kon over Gallileï, Torricelli, Pascal en de uitvinding van den barometer; over

George Stephenson en de eerste locomotieven en waarin onzentwege — bij wijze van bladvulling — eenige proeven uit Tom Tit's „Physique amusante" zouden mogen worden opgenomen.

Litteratuur: Nog altoos lezenswaard is: Dr. F. E. J. Crüger, *De natuurkunde in de Volksschool*, vertaald door Dr. D. J. Steyn Parvé, 1854. Dr. R. Arendt, *Leiddraad bij het onderwijs in de kennis der levenlooze natuur*, bewerkt door Dr. C. B. Spruyt, 2e druk 1889.
H. Douma en T. Jansma, *Handleiding bij het onderwijs in de natuurkunde op de lagere school.* 3e druk 1903.

Natuurlijke historie. Aldus wordt de wetenschap genoemd, die de kennis der dieren, planten en delfstoffen omvat. Gewoonlijk echter wordt de delfstofkunde er niet toe gerekend, en zulks niet geheel zonder reden, daar zij zich hoofdzakelijk beweegt op het gebied der natuur- en der scheikunde; toch blijft er nog een deel over, dat met volle recht tot de natuurlijke historie mag worden gebracht, en wel dat, hetwelk bijv. handelt over de vindplaatsen der delfstoffen, den toestand, waarin zij worden gevonden enz. Intusschen zullen wij met het oog op de mindere belangrijkheid van dit overblijvende deel ons hoofdzakelijk tot de dier- en plantkunde hebben te bepalen, en ook niet trachten uit te maken, welke de juiste grenzen zijn van het natuurhistorisch gedeelte der delfstofkunde.

Het woord „historie" als benoeming van ons onderwerp mag niet misverstaan worden, alsof het „geschiedenis" beduidde. Het heeft hier zijn oorspronkelijke, algemeene, beteekenis: *wat geweten*, *gekend wordt* (Vergelijk o. a. *polyhistor*, veelweter), en wordt gebruikt ter aanduiding eener *beschrijvende* wetenschap. Met natuurlijke historie = wetenschap der natuur heeft men dus willen uitdrukken: beschrijving der natuurvoorwerpen.

Eerst in de laatste eeuwen heeft deze wetenschap den ontzaglijken omvang gekregen, waarin wij haar tegenwoordig kennen, en de strengheid van methode aangenomen, die haar op den naam van wetenschap recht geeft. Dit geldt trouwens niet van dezen tak van kennis alleen; in 't algemeen is 't een erkende waarheid, dat, waar de kunst der oudheid onovertroffen mag heeten, de wetenschap in dat tijdperk van de geschiedenis des menschdoms nog zeer onrijp was. Slechts weinig dier- en plantkundigen bij de oude volken worden genoemd, en treft men onder hen enkele aan, die als Aristoteles verdienstelijke onderzoekers zijn geweest, andere, zelfs de zoo beroemde Plinius, vertoonden weinig lust en talent, om tot de eigenlijke feiten door te dringen. De middeleeuwen brachten hierin niet veel verbetering en de zonderlingste fabelen hebben eeuw in eeuw uit geloof gevonden bij degenen, die zich met de kennis der levende natuur inlieten. Wij lezen van mieren, ter grootte van honden, die goud uit de aarde dolven; van zeemeerminnen, half vrouw, half visch; van slangen, wier beet het menschelijk lichaam deed opzwellen, totdat het barstte.

Van den bok werd aangenomen, dat hij altijd de koorts had en dat zijn heet bloed in staat was, diamant te doen splijten; van de hyena, dat zij naar willekeur van sekse kon veranderen; van den mol, dat hij met aarde zich voedde, gelijk het kameleon met lucht en de salamander met vuur; terwijl men van den wezel geloofde, dat hij ontving met het oor en wierp met den mond. Een ware betooverde wereld, met allerlei fabelachtige wezens bevolkt, die de wonderbaarlijkste eigenschappen vertoonden! Er was, gelijk men denken kan, ook wel wat kennis van beter gehalte, maar, evenmin als eenige andere wetenschap, heeft gedurende de middeleeuwen de kennis der levende natuur vorderingen van eenige beteekenis gemaakt.

Hebben de meer gewone geesten in vroeger tijden gezondigd door het zoeken van den prikkel van het ongewone, het verbazingwekkende, niet veel beter maakten het voor en na de bespiegelende vernuften. Al wordt Aristoteles met eere genoemd, hij was op een zonderling dwaalspoor, toen hij een zelfde natuurwet meende op te merken in het uitvallen van het hoofdhaar en het afvallen der bladeren. Sinds hem is er nog veel meer van dien aard geleeraard, en zelfs nog voor een kleine honderd jaar vonden natuurphilosophen genoegen in stellingen als: de plant is een uit de aarde in de lucht naar het licht getrokken magneetnaald; — de plant is een galvanisch waterblaasje en als zoodanig aarde, water en lucht; — de dieren zijn geheele wereldlichamen, wachters of manen, die zelfstandig om de aarde zich bewegen; daarentegen gelijken alle planten te zamen één wereldlichaam; een dier is een oneindigheid van planten; — een dier is een bloeiblaas, van de aarde losgemaakt.

De kennismaking met dergelijke afdwalingen, zoowel in de richting van het wonder als naar het veld der bespiegeling, kan er toe bijdragen, het eigenlijk karakter der wetenschap beter te verstaan, zuiverder op te vatten. Het tegenwoordig streven is, uit te gaan van zoo nauwkeurig mogelijke waarneming, en geen theorieën op te bouwen, dan die met het waargenomene in nauwe aanraking blijven. Het ontwaken van dezen „hartstocht der werkelijkheid” ook op natuurhistorisch gebied, dagteekent uit de zestiende eeuw; sinds dien tijd werd het getal der onderzoekers steeds grooter en de methode aanmerkelijk strenger: men kwam allengs tot wetenschap. Plantentuinen werden gesticht, ontdekkingsreizen gedaan, verzamelingen in het leven geroepen, insecten en andere lagere dieren in hun levenswijze gadegeslagen, ontleedkundige onderzoekingen ingesteld enz., en in enkele eeuwen is thans een hoogte bereikt, waarbij de vorderingen van oudheid en middeleeuwen als niets te beschouwen zijn. Schreven wij een geschiedenis der natuurlijke historie, dan zou het op onzen weg liggen, het verloop harer ontwikkeling in de laatste eeuwen tot op den tegenwoordigen tijd in bijzonderheden te volgen; thans bepalen wij ons tot de opmerking, dat haar groei, hoewel snel, toch niet met groote schokken heeft plaats gehad, zoodat bij menig gezaghebbend onderzoeker in nieuwere tijdperken nog zonderlinge opvattingen worden aan-

getroffen. Eén voorbeeld. Voor een paar eeuwen ziet men in de eerste rijen der natuuronderzoekers plaats nemen onze beroemde landgenoot Joan Swammerdam, die èn als ontleedkundige èn als waarnemer der levenswijze van insecten, slakken e. d. zich een onsterfelijken naam heeft verworven. Nu, nadat deze een aantal bladzijden in zijn *Bybel der Natuure* heeft gewijd aan de zeer uitvoerige en nauwkeurige beschrijving van het maaksel en het leven der slakken, besluit hij zijn omstandige waarnemingen betreffende de paring aldus: „Dit dan vereght synde soo bedroeft sig het Dierke, van dat hy syn levenskragt soo ligtveerdig verspilt heeft, en het gaat stil sitten, en in syn schulp wat kruypende rusten: totdat die dolle drift van teelen weer de overhant nemende, hem doet vergeeten het berou, dat hij daarvan gehadt heeft." — De aanhalingen hierboven over het wezen van planten en dieren kunnen mede bewijzen, dat de wetenschap van den nieuweren tijd niet geheel zonder omwegen op het doel is aangeschreden.

Onder alle natuurkenners der laatste eeuwen zijn er twee, wier namen zelfs in de oppervlakkigste schets niet ontbreken mogen, omdat hun methoden en inzichten de geheele wetenschappelijke wereld beheerscht hebben en nog beheerschen. De eerste is de Zweed Linnaeus (1707—1778); hij heeft zich vooral beroemd gemaakt door zijn rangschikking der natuurvoorwerpen, zijn stelsel, waarin alle (bekende) soorten tot geslachten, deze tot familiën, deze laatste tot orden waren vereenigd enz., zoodat een ordelijke beschrijving van dieren, planten en delfstoffen en een geregeld overzicht over het uitgebreid gebied mogelijk was. Al is hij niet de eerste geweest, die dezen arbeid beproefde, en al zijn zijn indeelingen ook grootendeels door betere vervangen, zijn werken is toch langen tijd toongevend geweest en heeft nog voor de tegenwoordige studie der natuur in meer dan één opzicht beteekenis. De tweede, dien wij noemen moeten, is de Engelschman Darwin (1809—1882). Als nauwgezet waarnemer van feiten staat hij hoog, doch zijn beteekenis voor de ontwikkeling der wetenschap in alle landen, dankt hij aan het uitspreken en uitvoerig en herhaaldelijk verdedigen der overtuiging, dat de thans levende soorten door afstamming met elkaar verwant zijn. Volgens hem is de levende natuur haar bestaan op de aarde begonnen met slechts weinig soorten, welke van zeer eenvoudig maaksel waren, en hebben uit die enkele soorten zich alle thans levende ontwikkeld, waarbij de meeste latere een steeds hooger bewerktuiging zijn deelachtig geworden, zoodat, ware onze kennis voldoende, de stamboom zou kunnen worden geteekend, door te beginnen met de hoogere der tegenwoordig levende dieren en planten en dan geleidelijk terug te gaan, door tal van steeds lagere vormen heen, tot de eenvoudige cel, die voor millioenen jaren leefde, toe.

Vergelijkt men Linnaeus en Darwin, dan valt dadelijk in het oog, hoe de eerste met zijn op de vormen gegronde indeeling zich onmiddellijk aan de practijk van het onderzoek aansluit, daar immers iedere nauwkeurige beschouwing van een voorwerp met waarneming der vormen begint, en een ernstig onderzoeker wel steeds zal trachten, de plaats te bepalen, welke het in de rijen der verschillende wezens

inneemt. Darwin is meer bespiegelend, en men ziet niet zoo aanstonds het verband tusschen zijn opvatting en een practisch werkplan. Toch is het een feit, dat de leer van de afstamming der soorten, de practische onderzoekingen van den tegenwoordigen tijd grootendeels beheerscht. Wel zijn er sommigen, die zich wijden aan bijzondere onderzoekingen, welker verband tot het groot geheel hun onverschillig is. Maar de toongevers staan bijna allen onder den invloed van Darwins optreden. Een steeds afnemend getal zoekt bewijzen tegen diens hoofdstelling; doch de meerderheid doet waarnemingen en proeven in zijn geest, om over de afstamming licht te verspreiden, ten einde dan naar de afstamming te kunnen rangschikken. Het zal duidelijk zijn, dat deze laatste de methoden der beide groote meesters vereenigen. Als Linnaeus trachten zij een stelsel te vinden, en in dat stelsel zullen de verschillende groepen en ondergroepen als de takken en twijgen van den door Darwin vermoeden stamboom zijn te beschouwen. Wij kunnen hierop niet verder ingaan, maar meenen te mogen verwijzen naar onze *Natuurlijke Historie*, I, blz. 49 e. v.

Was reeds voor een eeuw de natuurlijke historie een wetenschap van omvang, tegenwoordig is er bezwaarlijk een gebied van kennis aan te wijzen, dat een uitgebreider aantal boeken en geschriften telt dan zij. Dien ontzettenden voortgang dankt zij aan meer dan één omstandigheid. Natuurlijk in de eerste plaats aan haar eigen vermogen, om de geesten bij voortduring tot werkzaamheid, tot onderzoek te prikkelen. Maar verder ook aan de ontwikkeling van het reiswezen, waardoor het waarnemen en verzamelen van voorwerpen in den vreemde in hooge mate wordt begunstigd. Voorts aan de verbetering van den platendruk, die het mogelijk maakt, dat werken met voortreffelijke afbeeldingen op ruime schaal worden verspreid; aan het toenemen der kunst, om levende planten en dieren in kruidtuinen, diergaarden en aquaria te onderhouden en doode voorwerpen op doeltreffende wijze in musea te bewaren. De voortgang van natuur-, werktuig- en scheikunde is aan dit alles niet vreemd. Maar vooral is er één werktuig, dat meer dan iets anders den kring van het onderzoek heeft verruimd: de samengestelde microscoop met zijn verbeterde lenzenstelsels. Zijn bruikbaarheid wordt misschien het best bewezen door de uitvinding van opzichzelf weer zeer samengestelde hulpwerktuigen, als daar zijn de microtoom en een rijke verscheidenheid van microscopisch glaswerk, terwijl ook de photographie voor een deel in den dienst der microscopie getreden is.

Met het oog op haar sterke uitbreiding kan het ons niet verwonderen, dat de natuurlijke historie een groot aantal takken van kennis telt, waaronder er intusschen zijn, die gedeeltelijk samenloopen. Men onderscheidt o. a. de dierkunde; de plantkunde; de kennis der gelede dieren (entomologie); de bacteriologie; de leer der organen; de vormleer (handelende over blad-, bloemvormen enz); de ontleedkunde; de weefselleer; de embryologie (leer van de vorming van de vrucht der dieren en de zaadkorrel der planten); de leer der voorwereldlijke dieren en planten; de planten-scheikunde; de physiologie (leer van de voeding,

ademhaling enz.); de biologie (leer van de levenswijze van dieren en planten); de aardrijkskundige plant- en dierkunde; de terminologie; de systematiek. Al de genoemde takken van kennis zouden zijn samen te vatten in een *systematische* behandeling, die uitdrukking geeft aan de *geschiedenis* van het organisch leven op de aarde en die men dan ook als het wetenschappelijk einddoel der natuurlijke historie mag beschouwen, een doel, dat wel nimmer bereikt zal worden, maar waartoe ieder nauwkeurig waarnemer van feiten toch — bewust of onbewust — ons iets nader brengt.

Practische toepassingen vindt de natuurlijke historie in de gezondheidsleer, de genees- en heelkunde, de veeartsenijkunde, de leer der plantenziekten, de land- en tuinbouwkunde; de technische natuurhistorische kennis (bijv. gistbereiding) enz.

Door het noemen dezer onderwerpen komen wij als van zelf tot de waarde der dier- en plantkunde voor het gewone leven. Veel behoeft hiervan op deze plaats niet gezegd te worden, daar de onontbeerlijkheid der dieren en planten voor den mensch aan ieder bekend is, zoodat er ook niet veel gezond verstand toe behoort, om de noodzakelijkheid te erkennen, ze in den kring van het menschelijk weten op te nemen. Afzonderlijke vermelding verdient echter het aandeel, dat de natuurlijke historie heeft en in toenemende mate verkrijgt in de veraangenaming des levens. De bloemenhandel is levendiger dan ooit; nieuwe „Kunstformen der Natur" vinden aanwending in de ornamentiek; er worden magazijnen van natuurhistorische behoeften geopend; werken over dieren en planten vinden in breeden kring aftrek; er ontstaan vereenigingen van liefhebbers; — in 't kort, naast de muziek en andere kunsten begint ook de natuurlijke historie een plaats in te nemen in het volksleven.

Uit al het vorenstaande, hoe beknopt ook gehouden, kan het hoog belang der natuurlijke historie blijken, zoowel voor het menschelijk denken als voor het practische leven. Met volle recht is zij dan ook onder de vakken van het onderwijs opgenomen. En het ligt nu verder op onzen weg, haar als leervak nader te beschouwen. Wij zullen ons daarbij hoofdzakelijk tot het lager onderwijs bepalen en het hooger onderwijs geheel buiten bespreking laten.

Reeds in het begin der vorige eeuw telde de natuurlijke historie ten onzent vrienden onder de mannen van het onderwijs; wij noemen slechts Anslijn, aan wien in dit werk een artikel is gewijd. Sinds het midden dier eeuw waren het Dr. D. Lubach en Dr. W. Coster, die vooral voor de lagere onderwijzers licht ontstaken, en o. m. a. de hoogleeraren P. Harting, C. A. J. A. Oudemans, M. Salverda, Hugo de Vries, die behalve hun zuiver wetenschappelijken arbeid ook het goede werk verrichten, om de dier- en plantkunde een plaats te verzekeren in de kennis van het eigenlijke volk. Een herleving — of wil men: opleving — valt te vermelden in het laatste tiental jaren, en het is dus van belang, bij dit tijdperk wat langer stil te staan, wat

ons dan meteen tot het bespreken van verschillende methoden aanleiding zal geven.

Was er in de laatste vijftig jaar wel altijd op de eene of andere school een onderwijzer, die graag van dieren en planten vertelde en ook nu en dan bloemen of insecten in zijn klas meebracht, het was er nog verre van af, dat de natuurlijke historie het burgerrecht zou hebben verkregen op de lagere scholen in het algemeen. Eerst voor ongeveer tien jaar werden ten onzent de eerste pogingen gedaan, om een eigenlijke methode voor de volksschool te geven. Van E. Heimans verscheen een handleiding en ongeveer tegelijkertijd van ondergeteekende; sinds volgde P. Teunissen. De warme liefde, die in het eerste werk zoo onverholen zich op iedere bladzijde uitspreekt, de mooie voorbeelden van lessen, die er in voorkomen, stempelden het tot iets ongewoons in onze vaklitteratuur, en lieten niet na, tot meedoen en navolgen te prikkelen, waarbij het tijdschrift *De Levende Natuur* eerlang den gewenschten steun bood. Op deze wijze is, ook buiten het onderwijs, de natuurlijke historie in korten tijd tot een zekeren bloei gekomen, en waar het mooie, het aangename, het prettige daarbij op den voorgrond treedt, is het gemakkelijk te verklaren, dat aan „liefhebberijen” een vrij aanzienlijke plaats wordt ingeruimd.

De toekomstige geschiedschrijver, zoo hij althans aan deze beweging genoeg waarde zal hechten om haar aan een nadere beschouwing te onderwerpen, zal beter dan de tegenwoordige over licht en schaduw van dezen toestand kunnen oordeelen. In liefhebberij toch zijn toewijding en willekeur, geestdrift en eenzijdigheid, vereenigd, en waar nu de onderwijzer sòms meer kweeker, dàn meer wandelaar, nu meer teekenaar, dan meer hygiënist, nu meer verzamelaar dan meer minnaar van den landbouw is, en ieder de neiging vertoont, met grooten ijver eigen neiging te volgen, en soms zelfs, om anderer werk als van minder gehalte te stempelen, is nog geenszins die eenheid van methode verzekerd, waaraan ieder leervak behoefte heeft, zal het werkelijk een roeping in de school vervullen, en bij publiek en wetgever — ja, voegen wij er bij: bij minder geestdriftige ambtgenooten — waardeering vinden. Kalme overweging behoort de k e r n v a n v e r p l i c h t e l e e r s t o f aan te wijzen, welker bruikbaarheid of noodzakelijkheid algemeen wordt gevoeld; deze kern behoort men op alle lagere scholen met gelijke bevolking terug te vinden, en bij het voortgezet onderwijs moet zij als aanwezig kunnen worden aangenomen. Men onderwijze deze aangewezen stof, zoo, dat er liefde voor het vak bij de leerlingen wordt gewekt, en doe daarenboven nog wat aan „liefhebberijen”, die den lust, om zich met dieren en planten bezig te houden, bij de kinderen kunnen aanwakkeren.

Het eerste, wat degene, die een artikel als het tegenwoordige raadpleegt, verwachten mag, is — minder de aanprijzing eener bepaalde methode, dan wel een vermelding van verschillende inzichten en richtingen, die hem, door bespreking van het vóór en tegen, tot het doen van een eigen keuze behulpzaam kan zijn.

Dit noopt ons allereerst nog even terug te komen op onze be-

wering, dat er, behoudens de noodige vrijheid van beweging, toch een verplichte leerstof is, die onderwezen moet worden. De tegengestelde bewering zou zijn, dat het volkomen onverschillig is, welke grepen de onderwijzer uit de rijke stof wil doen. Dit laatste nu is nimmer zoo stout beweerd en kan dus onbesproken blijven. Toch ziet men nu en dan werken op een manier, die moeilijk met een weloverwogen programma is te rijmen: alleen lust en genoegen schijnen den arbeid te besturen. Is dat te verdedigen? Ons dunkt, dat in ieder vak van onderwijs een aantal onderwerpen zijn aan te wijzen, nuttig en geschikt voor de school, en dat men niet mag handelen, alsof de natuurlijke historie zich ten dezen in een uitzonderingstoestand bevond. Ook zou de wetgever op den duur moeilijk vrede kunnen hebben met een vak, dat geen bepaalden inhoud heeft en naar geen anderen regel luistert dan die van het liefhebberen; zelfs het zingen, dat niet anders beoogt dan bevredigen van het gevoel, heeft nog een bepaalde leerstof in de school te behandelen.

Een hiermee in verband staande vraag is deze, of het afwerken van een bepaald programma dan wel het kweeken van lust en liefde hoofdzaak moet zijn. Wij beslissen niet. Aan de eene zijde is het van hoog gewicht den kinderen — vooral hun, die geen voortgezet onderwijs ontvangen — nuttige kennis in het leven mee te geven; en voor het voortgezet onderwijs is het evenzeer van belang, dat de eerste gronden gelegd zijn. Aan den anderen kant is het niet te ontkennen, dat er heel wat natuurhistorische leerstof is, die men sommigen onderwijzers wel zou willen kwijtschelden, als zij daarvoor wat bezieling konden inruilen. Het best schijnt het ons toe, een methode te zoeken, waarin het nuttige en het aangename vereenigd zijn, zonder dat de rechten van deze beide angstvallig tegen elkaar worden gewogen.

Herhaaldelijk reeds was hier sprake van een bepaald programma, en de vraag mag gedaan worden, naar welke beginselen dit moet worden vastgesteld. Hierover kunnen wij op deze plaats kort zijn, daar in onze *Handleiding* het antwoord uitvoerig gegeven is. In het kort luidt het aldus.

Kennis van het menschelijk lichaam is voor elk onmisbaar. Kennis van gewone of belangrijke natuurvoorwerpen en -verschijnselen wordt in kranten, boeken enz. gedurig ondersteld. Daar de stoffelijke welvaart geheel afhangt van de kennis der natuur, waarin en waardoor wij leven, is die kennis voor de maatschappij een levenseisch; en al zijn er nu maar weinigen, die als voorgangers en wegwijzers een uitgebreide studie daarvan moeten maken, hun arbeid is vruchteloos indien het groote publiek niet zooveel weet, als tot meewerken en volgen noodig is. Eindelijk is de kennis, vooral van dieren en planten, een rijke bron van veredelend genoegen.

Behalve deze uiteenzetting hebben wij in de *Handleiding* ook de redenen gegeven, waarom wij het vak, welks nut voor de maatschappij vaststaat, reeds in de lagere school wenschen te zien onderwezen. Wàt er van zou moeten behandeld worden, gaven wij tevens op:

Iets van het menschelijk lichaam, van de huisdieren en van andere

inlandsche gewervelde dieren. Enkele zeer bekende buitenlandsche dieren. Eenige gelede en andere lagere dieren.

De hoofddeelen der plant. Iets aangaande zeer bekende inlandsche en enkele buitenlandsche planten.

Eenige belangrijke delfstoffen.

Waarnemingen in de school aan dieren en planten.

Iets over de betrekkingen tusschen verschillende schepselen; menschelijke bedrijven, die met de dieren en planten in onmiddellijk verband staan.

De omgeving der school en andere „levensgemeenschappen".

Een belangrijk punt ter overweging is, of er ook vakkennis moet worden aangebracht. Misschien zal de opmerking gemaakt worden, dat het gegeven programma het een en ander van dien aard inhoudt, doch dan is het niet naar onze bedoeling opgevat. Vakkennis komt alleen aan vaklui te pas; ons programma wenscht slechts aan te bevelen, wat ieder kind, zal het tot een beschaafd mensch opgroeien, behoort te leeren. Nu kan de vraag gesteld worden, of deze beperking voor alle scholen te verdedigen is.

Kiezen wij als voorbeeld den landbouw, een volstrekt noodzakelijk volksbedrijf. Hoe voordeelig het moet zijn, de kinderen eener landbouwende bevolking eenigszins op de hoogte te brengen van nuttige en schadelijke dieren, van bouwstelsels, van bemesting enz., springt dadelijk in het oog: de bloei der streek wordt er onmiddellijk door bevorderd, en ook in veel ruimer kring worden de voordeelen der verbeterde voortbrenging gevoeld. Daar, waar dus de landbouw een hoofdbedrijf is, is het practisch, vakkennis op de lagere school te brengen: kennis, die voor den bewoner eener groote stad zoo goed als van onwaarde zou zijn, maar die nagenoeg iederen leerling in zulk een streek later te pas komt. Dit is dus een uitbreiding van het programma. Moet er in zulk een landstreek imkrimping op andere punten uit volgen? 't Mag worden overwogen. Doch men bedenke, dat ook de landbouwer lid is der groote gemeenschap en dat hij als zoodanig óók belang er bij heeft, te weten, wat door den algemeenen beschavingstoestand der maatschappij wordt gevorderd. Slechts met groote omzichtigheid zou er dus mogen worden besnoeid, en — de besnoeiing zou o. i. niet enkel op onderdeelen van het leervak natuurlijke historie mogen worden toegepast.

Een andere vraag, voor wie een cursus wenscht samen te stellen, betreft het vooropstellen òf van den vorm òf van het leven, vooral bij het plantkundig onderwijs. Men versta dit wèl. Dat kennismaking met het leven der natuur het hoofddoel moet zijn, hierover bestaat geen verschil van zienswijze. Maar er zijn er, die van de beschouwing van dit leven, zelfs bij de eerste lessen willen uitgaan, er zijn anderen, die bij het aanvankelijk onderwijs een plan volgen, dat de vormen tot grondslag heeft. De eersten maken hun lessen vast aan kweekerijen in het schoolvertrek en in den schooltuin, aan schoolwandelingen enz., de laatsten beschouwen achtereenvolgens de verschillende organen der

plant en knoopen daaraan de bespreking en waarneming der levensverschijnselen vast. De eerste manier schijnt ons — als die tegenstelling gemaakt mag worden — meer boeiend, de tweede meer duidelijk. De eerste heeft den aangenamen prikkel, die steeds aan het volgen van geschiedenissen en verschijnselen verbonden is, de tweede laat beter een ordelijke rangschikking der stof, een geregelde opklimming der moeilijkheden toe. Door zijn keus tot een van beide te bepalen, zal men dus steeds voor een bepaalde winst een ander voordeel prijs geven, weshalve het geraden is, niet één der beide uitsluitend te volgen.

Bij het onderwijs uit te gaan van zg. „levensgemeenschappen” is wel eens aanbevolen, maar nog niet uitgevoerd. Voor de lagere school is het dan ook stellig veel te moeilijk. Iets anders is het, bij het onderwijs in de hoogere klassen, en vooral ook bij het voortgezet en middelbaar onderwijs, rekening te houden met de omstandigheid, dat iedere dier- en plantsoort in de lijst harer natuurlijke omgeving moet beschouwd worden, zal men den juisten blik krijgen op haar bewerktuiging. In deze richting is uitstekend werk geleverd door Dr. O. Schmeil, vertaald door Dr. P. G. Buekers. Hier is voortdurend het verband tusschen maaksel en vorm eenerzijds en levenswijze en behoefte andererzijds uiteengezet. Eveneens verdient de dier- en plantkunde van H. Heukels in dit opzicht warme aanbeveling.

Nog eischt eenige bespreking een tegenstelling, die wel eens gemaakt wordt tusschen stelsel en levenswijze, gewoonlijk om het eerste als leerstof te verwerpen en het tweede aan te bevelen.

De leerboeken en leerboekjes van voor eenige jaren — niet alleen de natuurhistorische, maar andere evenzeer — waren gewoonlijk een kort begrip der wetenschap. Zekere dierkunde voor de lagere school, vervat in een tiental bladzijden, noemde o. m. al de orden der zoogdieren, al de orden der vogels enz., om met zeekomkommers en infusiediertjes te eindigen. Een droge opsomming van vormen, die terecht is afgekeurd. Maar wie nu tot leus zou willen maken: „geen stelsel”, schijnt toch ook niet op den rechten weg. Den onderwijzer en den leeraar dient het stelsel voor oogen te staan, opdat hij, waar hij uit het groote gebied slechts enkele soorten kan behandelen, verstandige keuzen doe. Ook de leerlingen moeten sommige verwantschappen leeren kennen: kat, tijger, leeuw, — rat, muis, — arend, gier, — zonnebloem, paardenbloem e. v. a. Dit beduidt tevens, dat zij met eenige orden en familiën behooren kennis te maken: roofdieren, zwemvogels, kevers, vlinders, kruisbloemen, vlinderbloemen, enz.

Wie een cursus heeft samen te stellen, overwege dus, welke diensten het stelsel hem zelf kan bewijzen en wat de leerlingen er van zullen moeten weten. —

De waardeering der natuurlijke historie als rechtstreeksche aanleiding tot de zedelijke vorming der leerlingen schijnt geen blijvende plaats in de hoofden der Nederlandsche opvoedkundigen te vinden. —

Na deze algemeene beschouwingen, verlangt men allicht eenige aanwijzing omtrent de manier, waarop de leerstof over de verschillende leerjaren der lagere school kan worden verdeeld.

Men kan beginnen in het derde leerjaar, en dan in iedere klasse dieren en planten beide behandelen.

Van de dieren wordt eerst het uitwendig maaksel beschouwd, en wel van zéér bekende. In hoogere klassen méér soorten, ook inwendig. Het menschelijk lichaam onder dit alles niet te vergeten, welks hoofdverrichtingen in de hoogste klasse eenigermate kunnen worden besproken.

Bij de planten lacht ons het meest toe de volgorde: bladeren, bloemen, vrucht en zaad, stengel e. a. deelen. Natuurlijk steeds zooveel mogelijk de werkzaamheid dezer deelen ter sprake te brengen. Niet onvermeld mogen blijven sommige zeer bekende planten en plantengroepen.

In een der hoogere klassen komen delfstoffen aan de beurt.

Van dieren en planten worden, zooals van zelf spreekt, vorm en levenswijze behandeld, en naarmate de leerlingen vorderingen maken, gunnen wij hun ook blikken op het leven der natuur en op bedrijven als landbouw en veeteelt.

Kweeken van planten en dieren (insecten!) en schoolwandelingen bevelen wij voor al de bedoelde klassen aan.

Waarschijnlijk zal het hier niet noodig zijn, leermiddelen voor de natuurlijke historie te noemen. Ze zijn voldoende bekend. Het gebruik en de behandeling er van nader te bespreken, zou aan ons opstel te groote uitbreiding geven. Wij kunnen trouwens verwijzen naar onze *Handleiding*, waarin uitvoerige aanwijzingen voorkomen, gelijk daarin ook het leerplan en de beginselen, waarop het steunt, in bijzonderheden zijn uiteengezet.

Ook in de handleiding van Heimans nemen deze onderwerpen een ruime plaats in.

Wijden wij thans enkele woorden aan het middelbaar onderwijs.

Het te beschouwen als de voorbereiding tot de hoogeschool, zou verkeerd zijn, al kan men begrijpen, dat het den hoogleeraar wel aangenaam zou wezen, een bepaald fonds van kennis bij de beginnende studenten aan te treffen. Doch de middelbare werkt in geen geval voor de hoogeschool; zij tracht leerlingen af te leveren, die met een afgerond geheel van kennis en vaardigheid zijn toegerust, en nu voor het vak hunner keuze — wat lang niet altijd een academische vorming eischt — zich verder zullen moeten bekwamen.

Het verband tusschen het lager en middelbaar onderwijs is veel inniger, daar toch alle leerlingen der hoogere burgerschool lager onderwijs hebben genoten. Of er daarom aansluiting is? Wij bepalen ons hier tot de natuurlijke historie, en erkennen, dat het in de eerste jaren moeilijk zal vallen, vaste aanknoopingspunten te vinden. Het vak breekt zich baan op de volksschool, maar heeft zich nog niet gevestigd en bezit nog geen vast programma. De leeraren van het M. O. kunnen derhalve op weinig fonds rekenen bij de jongelui, die zij vóór zich krijgen, en doen dus maar verstandig, van voren af aan te beginnen.

Intusschen behoeft dit niet zoo te blijven en zàl ook niet zoo blijven. We willen ons al vast eens den toestand denken, waarin het anders en beter is.

Het lager onderwijs heeft dan de grondslagen gelegd, waarop het middelbaar onderwijs voortbouwt; dat zal natuurlijk voor het middelbaar onderwijs een groote besparing van tijd en moeite opleveren, en het bereiken van een hooger peil dan tot dusverre mogelijk maken. Wel werkt het lager onderwijs niet voor het middelbaar, om dezelfde reden, waarom dit laatste niet werkt voor de hoogeschool; maar de hoogere burgerschool zal toch voordeel trekken van den arbeid harer voorgangster; alleen zou dit voordeel nóg grooter kunnen zijn, wanneer de volksonderwijzer er steeds op rekenen kon, dat de leeraar zijn leerlingen zal overnemen; nú moet de eerste met het oog op de omstandigheid, dat vele leerlingen geen voortgezet onderwijs zullen ontvangen, ter wille van de afronding van zijn programma wel grepen doen uit onderwerpen, die beter in haar geheel tot later bewaard bleven; daardoor zal hij de regelmaat van het plan der lagere en middelbare school — als één doorloopend geheel gedacht — op eenige punten verstoren. Doch laten wij dit ter zijde; het behoeft ons niet te beletten, in hoofdzaak de aansluiting der leerstof aan te nemen.

Wat kan de lagere school geven? Hoe kan de middelbare vervolgen? In 't kort zou men het dús kunnen uitdrukken, dat de leerstof der laatste één of meer kringen zou moeten beschrijven om die der eerste. Hoe zulke „kringen" worden bepaald, welk gebruik men er van maakt, is met eenige uitvoerigheid beschreven, waar wij den concentrischen leergang ter sprake brachten (zie blz. 443). Dit onderwerp dus bekend achtende, plaatsen wij thans de leerstof voor beide scholen in groote trekken naast elkander.

LAGERE SCHOOL.	MIDDELBARE SCHOOL.
Mensch.	
Iets van den uitwendigen bouw. Geraamte, mond, ingewanden, — met iets van de werking. Eenvoudige gezondheidsregelen.	Wat meer van den inwendigen bouw en de verrichtingen. Verder: zenuwstelsel, oog e. a. moeielijker onderwerpen. Gezondheidsleer. Voedingsmiddelen.
Gewervelde dieren.	
De meest bekende inlandsche en enkele algemeen bekende buitenlandsche dieren, met enkele bijzonderheden van den inwendigen bouw (magen der herkauwers, kieuwen der visschen e. d.)	Dezelfde stof, maar met meer soorten, wat meer bijzonderheden van den bouw, en het geheel grondiger.
Lagere dieren.	
Enkele soorten, vooral insecten.	Meer soorten, ook meer typen. Hoofdzaken van den inwendigen bouw en de verrichtingen.

LAGERE SCHOOL.	MIDDELBARE SCHOOL
	Planten.
De organen. Eenige bedrevenheid in het nagaan van hun vorm. Iets van hun verrichting. Onderscheiding van enkele soorten en een paar familiën.	Grondiger beschouwing van de organen en hun verrichtingen. Determineeren. Onderscheiding van een aantal familiën.
	Delfstoffen.
Alleen zeer bekende met haar eenvoudigste eigenschappen.	Dit onderwerp komt hier beter bij de *scheikunde* tot zijn recht; de *vindplaatsen* te noemen bij de *aardrijkskunde.*

Bij de uitbreiding, de vermeerdering, de grondiger behandeling der stoffen mag de H. B. S. in de eerste plaats rekening houden met het feit, dat zijn leerlingen wat bevattelijker zijn dan die der lagere school. Het zenuwstelsel bijv. is één van die onderwerpen, die voor kinderen vrij ongenietbaar zijn, maar waarvan jongelieden al wat kunnen begrijpen. In de tweede plaats is de meerdere kennis van den hoogereburgerscholier een voordeel; hij leert wat scheikunde, maakt eenige vorderingen in natuurkunde en aardrijkskunde, en dit alles steunt het natuurhistorisch onderwijs. Er kunnen voor hem ook proeven gedaan worden, op het gebied der physiologie bijv., waardoor hij al weer wat minder door napraten zal behoeven te leeren dan de leerling der lagere school, al zal ook de hoogleeraar geneigd zijn, te beweren, dat de echte, de innige, physiologische verzekerdheid slechts aan de hoogeschool wordt verworven. Wat in de derde plaats het middelbaar onderwijs tot meer en beter in staat stelt dan het lager, is de omstandigheid, dat er op de werkzaamheid der leerlingen meer gerekend kan worden. Deze heeft een aquarium, gene kweekt kruiden op „plantenwater", een derde maakt uitstapjes en neemt dan zijn schetsboek mee, weer een ander verzamelt of leest geregeld een tijdschrift. Zoo komt menig leerling zelfs nog wel wat verder dan zijn leeraar hem rechtstreeks brengt.

Waar reeds bij de lagere onderwijzers het streven meer algemeen wordt, om hun leerlingen het mooie in de natuur te doen genieten, en hen door kweekerijen en wandelingen in het leven der natuur in te leiden, is het te verwachten, dat bij het middelbaar onderwijs deze beweging zich nog sterker zal vertoonen. Sommigen schijnen dit streven niet vereenigbaar te achten met een geregelde, stelselmatige behandeling der vormen in het plantenrijk, zoodat het verschil in zienswijze, hierboven bij het lager onderwijs besproken, zich ook bij het middelbaar doet gevoelen. Er hier op terug te komen, is niet noodig. Dit staat vast, dat het vooropstellen der vormen geenszins de waarneming van het leven behoeft te schaden, — doch aan den anderen kant, dat als de lagere school er reeds wat kennis van vormen „ingebracht" heeft, waarop de leeraar steunen kan, het niet zoo'n groot bezwaar heeft, van een streng methodische ordening der stof af te wijken.

De leermiddelen zijn bij het M. O. niet van anderen aard dan bij het lager, al spreekt het van zelf, dat ze, waar het onderwijs meer omvat en de gelden iets ruimer verstrekt worden, ook wat flinker kunnen zijn, en dat zij meer onderdeelen der wetenschap zullen vertegenwoordigen.

Wij hebben nu het lager en middelbaar onderwijs in de natuurlijke historie als één voortgezet geheel beschouwd. Geven wij nu nog in enkele woorden antwoord op de vraag, welke strekking, welke bebeteekenis dit onderwijs zal hebben.

Het behoort tot de opleiding van den beschaafden burger, en als zoodanig zal het niet het karakter kunnen dragen eener vorming, die in wezen en strekking met recht wetenschappelijk genoemd kan worden. Geleerden wil het onderwijs, dat aan aller behoeften voldoen moet, niet kweeken. Dit sluit intusschen niet uit, dat vele proeven en waarnemingen kunnen geschieden op een manier, waarmee ook de man der wetenschap zich zou kunnen vereenigen.

Wij noemden hiervóór het einddoel der natuurlijke historie: een systematische behandeling, die uitdrukking geeft aan de geschiedenis van het organisch leven op aarde. Zal het onderwijs dit doel moeten bevorderen? Neen, immers geleerden wil het niet kweeken. Zal het onderwijs dit doel kunnen bevorderen? Niet rechtstreeks. Het ligt zeer hoog. Maar iedere beschouwing van natuurlijke verwantschappen, iedere les, waarin „aanpassingen" worden nagegaan, is ontegenzeggelijk een schrede in de richting. Doch daarbij zal het dan ook moeten blijven.

Meer kan het onderwijs in de natuurlijke historie doen voor de volkswelvaart. Hoe moeten wij ons voeden, hoe ons kleeden, hoe onze woningen inrichten? op deze belangrijke vragen kan de leerling wel eenig antwoord ontvangen. Ook op maatregelen ter bevordering der volksgezondheid kan hem wel een blik gegeven worden. Bovendien is goed onderwijs steeds de vijand gebleken van allerlei vooroordeelen en schadelijke napraterij. Voorts bevordert het den eerbied voor en het vertrouwen in de wetenschap, welke in de maatschappij nimmer zonder schade gemist kunnen worden.

Naast dit groote belang, de volkswelvaart, bevordert het natuurhistorisch onderwijs ook kleinere. Een beschaafd mensch dient toch iets te weten van den leeuw en den arend, den eik en de tarwe en nog zooveel andere dingen, al brengt die kennis hem persoonlijk geen eigenlijk voordeel aan.

Voordeel! Het aquarium, het rupsenhuis, de wandeling, een fraai voorwerp voor de verzameling, — neen, wie zijn „voordeel" liefheeft, zoekt wat anders. En toch zal menig leerling op lateren leeftijd reden hebben, den leeraar dankbaar te zijn, die door hem op zulk een onpractisch gebied te voeren, inderdaad veel voor zijn ontwikkeling, zijn schoonheidsgevoel en zijn levensgenot gedaan heeft.

Aan het einde van dit opstel vinde een opgave plaats van boeken

en leermiddelen. Vooraf zij opgemerkt, dat niet noemen niet beduidt afkeuren, en dat de volgorde niet bepaald beheerscht wordt door de aanbevelenswaardigheid.

Handleidingen.

E. Heimans, De Levende Natuur, *uitverkocht, en vervangen door:*

E. Heimans, Handleiding bij het onderwijs in de Natuurlijke Historie.

J. Jaspers jr., De Natuurlijke Historie in de Lagere School. Handleiding.

Odo Twiehausen, Der naturgeschichtliche Unterricht in ausgeführten Lektionen.

Geschriften en Opstellen, de methodiek rakende.

P. Teunissen, Practische Natuurlijke Historie.

E. Heimans, Natuurlijke Historie (Oud en Nieuw, I, blz. 41).

J. Jaspers jr., Drie Vragen, betreffende Aard en Strekking van het Natuurhistorisch Onderwijs (Oud en Nieuw, III, bl. 1).

Dr. P. G. Buekers, Hervorming van het Onderwijs in de Natuurlijke Historie.

Dr. J. W. Moll, Handboek der Plantbeschrijving (Het uitgebreide voorbericht).

Partheil und Probst, Die neuen Bahnen des naturkundlichen Unterrichts.

Natuurhistorische werken.

Brehm, Tierleben (vertaald door Huizinga).

Kerner, Pflanzenleben (vertaald door Vitus Bruinsma).

De werken van Ritsema Bos en Bos, Horn en De Gast, Heukels, Heimans en Thijsse, Jaspers, Schmeil-Buekers, Uildriks en Vitus Bruinsma.

Wandplaten van:

Wachsmuth, Meinholt, Gerold, Engleder, Fromman & Morian.

Andere Leermiddelen, zooals opgezette Dieren, Plantenverzamelingen enz. Deze worden geleverd o. a. door Linnaea te Berlijn, Wilhelm Schlüter te Halle a. Saale.

Een bezoek aan het Schoolmuseum te Amsterdam is bijzonder aan te bevelen; ook de winkel van Merkelbach, Nieuwendijk te Amsterdam, bevat veel belangrijks.

Het aanschaffen van *Levende Dieren en Planten* is voor een deel zoo eenvoudig, dat er geen bijzondere voorlichting toe noodig is (bestellingen van zaden bijv.), voor een ander deel eischt het zooveel bijzondere kennis der kanalen, dat wij er hier niet op kunnen ingaan.

Ook het *praepareeren* e. d. onderwerpen vallen buiten ons tegenwoordig bestek. Gedeeltelijk kan daaromtrent onze *Handleiding* geraadpleegd worden. Ons werkje *Kweeken en Verzamelen* is aan deze stof geheel gewijd.

Amsterdam, Mei 1904. J. Jaspers jr.

Nietzsche (Friedrich). — De naam van dezen veelbesproken dichter-wijsgeer mag in een paedagogisch woordenboek niet gemist worden. Niet omdat Nietzsche „paedagoog" zou geweest zijn in den geijkten zin van het woord. Een tiental jaren ongeveer arbeidde hij weliswaar als professor in de philologie te Bazel aan de opleiding der academische jongelingschap en zijne lessen aan het aldaar gevestigde „Paedagogium" brachten hem in aanraking met gymnasiasten van de hoogste studiejaren; doch het met ernst vervullen van eene dergelijke beroepstaak zou op zich zelf geen vermelding verdienen, indien hij niet in een vijftal lezingen „Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten" (1872) zich ook had doen kennen van de theoretische zijde en bezwaren had ingebracht tegen de toenmaals, en in hoofdzaak nog, gevolgde methode van gymnasiale opleiding; bezwaren, die ook thans nog wel verdienen overwogen te worden. — Doch er is meer. Nietzsche is een denker, wiens geestelijke arbeid als het ware is saamgegroeid met het vraagstuk der Europeesche, ja der menschelijke cultuur, dat voor hem het eenige, allesomvattende vraagstuk is, waaraan alle andere problemen ondergeschikt zijn. Philosophie, kunst, moraal, ethnographie, natuurwetenschappen, het zijn voor Nietzsche onderdeelen van de beschavingswetenschap niet alleen; maar de groote vraagstukken, die zich voordoen op allerlei terrein van menschelijken geestesarbeid, zijn voor hem ondergeschikt aan de cardinale vragen: wat is de mensch? wat is de eigenaardige levensinhoud, die in hem tot openbaring moet komen? en naar welk doel moet die openbaring van het mensch-zijn heenleiden?

Een philosoof, die een denkstelsel levert, wil Nietzsche niet zijn. Degene, die een stelsel levert, geeft naar zijne schatting, daarmede een blijk van onoprechtheid. Hij wil meer geven dan een stelsel; hij wil geven eene levensleer, die niet alleen door hem gedacht, maar tevens door hem voor-geleefd is. In zijne persoonlijkheid, die hij in zijne gedachten neerlegt, wil hij de menschheid voorgaan op nieuwe, tot nog toe onbegane wegen, die leiden zullen naar eene nieuwe, nog niet aanschouwde wereld van menschentoekomst. Hij wil zoodoende „Erzieher der Menschheit" zijn in grooten stijl; eene plaats, doch eene geheel eenige, wil hij innemen onder de groote „wijsheid-verkondigers", doch als een, die alle voorgangers verre achter zich laat. Hij wil zijn, wat Buddha voor de Indiërs, Zoroaster voor de Perzen, Mozes voor Israël, Christus voor het Christendom was, doch meer en beter dan die allen. Deze meer dan gewone zelfverheffing neemt hoe langer hoe meer een pathologisch karakter aan, waaraan lichamelijk lijden niet vreemd is, en richt hem ten slotte te gronde. In 1890, toen hij 46 jaar oud was, werd zijn geest omsluierd door den nacht van den waanzin. Nog tien jaren lang existeerde hij in dien toestand voort; in 1900 maakte de physieke dood daaraan een einde.

Om twee redenen voornamelijk verdient Nietzsche hier nadere vermelding. De eerste is, dat hij het probleem der moraal heeft trachten op te lossen op eene wijze, die geheel nieuw mag heeten. De tweede is, dat zijne geschriften, die om het zonderlinge en ongewone van

hun inhoud, tijdens zijn leven vrij koel werden ontvangen, in de laatste jaren eene buitengewone belangstelling hebben gewekt, eene belangstelling, die op te merken valt in den invloed, dien zijne denkbeelden op de litteratuur en de kunst onzer dagen uitoefenen, allereerst in zijn vaderland Duitschland, maar ook in Denemarken, Zweden en Italië [1]), doch die niet minder openbaar wordt in de veelheid van boeken en geschriften, die Nietzsche's persoon en denkbeelden tot onderwerp hebben. Geleerden van naam en beteekenis, zooals o. a. Theobald Ziegler, Ludwig Stein, Alois Riehl, Georg Brandes, Fouillée, hebben allen hun oordeel over Nietzsche gezegd. Uitvoerige studiën zijn aan zijne philosophie gewijd en de Nietzsche-litteratuur heeft gedurende het laatstverloopen 15-tal jaren een verbazenden omvang gekregen; wel een bewijs, dat men in Nietzsche eene merkwaardige, buitengewone persoonlijkheid meent te zien. Ook op het terrein der paedagogiek begint zich die invloed te vertoonen, getuige de opgang, dien een boek maakt, als Ellen Key's „De eeuw van het Kind", dat inderdaad in Nietzschiaanschen geest geschreven is en eene spreuk uit „Also sprach Zarathustra" als motto op den titel vertoont.

Nietzsche was een predikantszoon, en werd door eene christelijk-geloovige moeder opgevoed. Hij was in zijne jeugd een teergevoelig, vroom kind. Menig treffend bewijs wordt daarvan geleverd in de door zijne zuster geschreven biografie van haar broeder. In zijne jongelingsjaren op het gymnasium krijgt hij groote voorliefde voor de Grieksche cultuur en wijsbegeerte en daarnaast ontwikkelt zich een buitengewone muzikale aanleg; doch het geloof zijner kindsheid gaat verloren. Hij zoekt vrede, maar vindt dien niet. In zijn studententijd raakt hij, die reeds zooveel, ook veel nieuwere philosophie en litteratuur gelezen had, met Schopenhauer bekend. Diens pessimisme schijnt hem te kunnen geven, wat hij zoekt. Schopenhauer beschouwt hij weldra als zijn „Erzieher". De derde groote invloed, dien hij ondergaat, is die van Richard Wagner. In hem en zijn muziekdrama, dat toen in wording was, begroet Nietzsche de herleving van wat hij noemt „de tragische cultuur der Grieken". Want bij hem vindt hij den eeuwigen Alwil en de tragische wereldsmart terug, die hij in de tragedie van Aeschylus en in de gedachten der vóór-Socratische wijsbegeerte had aangetroffen. Met Socrates is volgens Nietzsche het intellect en daarmede de „décadence" aan het woord gekomen. De tragische cultuur kwijnt daarmede weg, de eeuwen door, doch in Richard Wagner herleeft ze weer. Maar ten slotte stelt Wagner Nietzsche te leur. In zijn „Parsifal" buigt hij voor het kruis en nu moet Nietzsche met Wagner breken. — Daarop volgt in Nietzsche's ontwikkeling eene tweede, zoogenaamde „positivistische" periode. In die periode, die tevens door hevig ooglijden en migraine gekenmerkt wordt, schrijft hij bundels vol aphorismen, waarin hij alle mogelijke maatschappelijke toestanden,

---

1) We denken aan de jongste lyriek der „Gründeutschen"; aan auteurs als Strindberg en d'Annunzio, aan plastische kunstenaars als Böcklin en Max Klinger, aan musici als Richard Strausz.

vooroordeelen, geloofsovertuigingen en tevens alle individueele zielstoestanden, tot in hunne fijnste bestanddeelen ontleedt en het Darwinisme op zijn denken niet zonder invloed blijft. In deze periode is Nietzsche's ideaal de „vrije geest", die alle banden verbreekt en in de autonome heerschappij van het intellect de hoogste bevrediging zoekt. Thans komt Socrates tijdelijk in eere. Doch op de tweede volgt eene derde periode. De beteekenis van den wil treedt op nieuw naar voren, doch niet als „Weltwille", neen, als individueele wil. Want het grondmotief van alle leven is thans volgens Nietzsche de „wil tot macht". Alle „Triebe", die dien „wil tot macht" versterken en bevorderen, verdienen aangekweekt; alle, die het tegenovergestelde doen, consequent bestreden en uitgeroeid te worden. „Medelijden" verzwakt den wil tot macht, is levenvernietigend; daarom behoort het tot de décadentenmoraal het medelijden deugd te noemen en daarom zijn alle godsdiensten des medelijdens een bederf en een kanker voor de menschheid. Weg dus met het Buddhisme, weg met het Christendom! Het Christendom is „de eene, groote vloek der menschheid" en daarom bestrijdt Nietzsche het op leven en dood, met steeds toenemende heftigheid. — Gelijk de mensch uit den aap is voortgekomen, alzoo zal langs den weg der evolutie uit den mensch een wezen kunnen geboren worden, dat den mensch te boven gaat, dat „bovenmensch", „Uebermensch" heeten mag. „Der Mensch ist etwas, das überwunden werden soll. Der Uebermensch ist der Sohn der Erde. — Gott ist tot; dasz also der Uebermensch lebe! — Der Mensch ist ein Seil, geknüpft zwischen Tier und Uebermensch, — ein Seil über einem Abgrunde. Du sollst dich nicht nur *fort*pflanzen; du sollst dich *hinauf*pflanzen!" — zoo luidt het in „Also sprach Zarathustra", een boek, waarin de nieuwe levensleer den Perzischen wijze wordt in den mond gelegd. Tegenover het vaderland wordt gesteld het „Kinderland", het land der toekomst, waarin de „Uebermensch" zal heerschen; tegenover de medelijdende naastenliefde, de „Fernstenliebe."

Er is tweeërlei moraal: eene „Herrenmoral" en eene „Sklavenmoral". De eerste, de oorspronkelijke, berust op de tegenstelling *goed* en *slecht*. Al wat bij de krachtige natuurmenschen, „die blonden Bestien", van levenskracht, moed, geweld getuigde, gold bij hen voor „goed"; daarentegen werd hetgeen de overwonnelingen kenmerkte: de zwakheid, het bukken voor de overmacht, de vrees, de lafhartigheid, als „slecht" gewaardeerd. Doch toen is in die zwakken eene andere moreele waardeering ontstaan; *zij* noemden de geweldigen en overheerschers: „*kwaad*" en van hunne zwakheid maakten zij eene deugd en zoo werden: onderworpenheid, nederigheid, lijdzaamheid, medelijden even zooveel deugden. Zoo ontstond de tegenstelling der zwakken, der „slavenmenschen", namelijk die van *goed* en *kwaad*. *Zij* schiepen de zonde en het booze geweten. De Joden waren zulk een volk van zwakken, en in het christendom verschijnt de geraffineerde weerstand der zwakken in nog hooger en gevaarlijker potentie. Het „moreele vergif" tastte weldra ook de sterken aan: het Romeinsche imperium werd overwonnen door de slavenmoraal, evenzoo de krachtige Germanen. In de

Renaissance-periode vertoont zich eene korte vlaag van beterschap: de sterken, die boven de slavenmoraal staan, voor wie goed en kwaad geene tegenstelling is, de Borgia's en de Medici, komen aan het woord. Maar weldra heerscht de décadence opnieuw, die in de Fransche revolutie hare gevaarlijkste zegepraal behaalt en de jammerlijke leugenleus van: *vrijheid*, *gelijkheid* en *broederschap* in werkelijkheid tracht om te zetten. Nog eenmaal verschijnt in den grooten Napoleon een prachttype van den geweldige, den gewetenloozen heerscher; maar nu komen de sociaal-democraten en het communisme en geheel Europa wordt opnieuw verkankerd door het slavengift. — Eindelijk verschijnt Nietzsche-Zarathustra en hij predikt weer de moraal der sterken, der geweldigen en machtigen. De „sterke mensch", zoo leert hij, staat „aan gene zijde van goed en kwaad". Hij vraagt: hoe zal ik het leven, *mijn* leven, tot volle ontplooiing brengen, tot zijn hoogsten stand opvoeren? En het antwoord is: door machtig willen, door steeds sterker streven naar macht! — Al dat sterken van de zwakken, dat op de been willen houden van wat toch geen levenskracht bezit, heet medelijden, maar het is slechts egoïstische barmhartigheid van slaven, aan slaven bewezen[1]). De groote, de sterke mensch, die den „Uebermensch" wil helpen voorbereiden, vraagt naar geene goddelijke of menschelijke wetten; hij schept zich zelf zijne levenwet naar zijn vrijmachtig welbehagen. Al die Engelsche en Fransche altruïsten, al die aanhangers eener „morale indépendante" worden door Nietzsche als halfslachtigen veroordeeld. Zij hebben God afgeschaft; en durven nog van moraal spreken! De geheele, door en door bedorven, van allerlei Christelijken zuurdeesem doortrokken Europeesche beschaving verdient te gronde te gaan. Liever het „blonde beest" van den oertijd, liever de Caesars en de Borgia's der Renaissance, dan de lafhartige décadenten-moraal. De mensch, de hedendaagsche cultuurmensch, de „kuddemensch" is „iets, dat moet overwonnen worden!"

Radicaler en heftiger bestrijder van het Christendom en de Christelijke beschaving is er nimmer geweest dan Friedrich Nietzsche. Menigmaal heeft hij zeer eenzijdig geoordeeld; zonder juist te onderscheiden, zonder grondig te kennen. Toch heeft hij, bij al die eenzijdigheid, dikwijls den vinger gelegd op menige wonde plek in onze maatschappelijke toestanden, in onze algemeen geldende moreele waardeeringen. Bij hem is het: „Entweder — Oder!" Van transigeeren weet hij niet. Iemand als hij moest geloovig Christen zijn, — of „immoralist" en „anti-christ" gelijk hij zich zelf noemt. — Men mag zeggen, dat het soms aan waanzin grenst, wat hij zegt, en dat zijne denkbeelden hem tot waanzin hebben gebracht; want dat valt niet te ontkennen. Doch men mag daarbij de oogen niet sluiten voor het feit, dat hij, hoe zonderling en eenzijdig dan ook, opgekomen is voor de rechten der individualiteit, gelijk hij die verstond. Zijne denkbeelden zouden niet

[1]) Nietzsche is ook heftig bestrijder van het feminisme. De „moderne vrouw", die, voor hare rechten opkomende, met den man concurreeren wil, is hem eene „ergernis en eene dwaasheid."

zooveel weerklank vinden, als ze niet een bestanddeel van ernstige waarheid bevatten. Onze opvoeding is dikwijls eene opvoeding volgens een afgepast patroon en heeft niet altijd de strekking om de eigenaardigheden van het individu, de vorming der persoonlijkheid tot haar recht te doen komen.

Nietzsche heeft zeker meer negatieve, dan positieve beteekenis. — In de critiek is hij het sterkst, maar het profetisch-dichterlijk ideaal van den „Uebermensch" is te vaag van omtrek, om er praktische consequenties uit af te leiden. Toch moet men Nietzsche's invloed niet onderschatten, en dat vooral niet om de onmiskenbare gevaren, die hij zou kunnen ten gevolge hebben. — Het reeds vermelde en bekende boek van Ellen Key kan toonen, hoe die invloed zijne eerste schreden heeft gezet op het veld der paedagogiek. Het vertoont zeker eene lichtzijde, waarmee men zijn voordeel kan doen, maar daarnevens groote schaduwzijden.

De lichtzijde van het boek komt in hoofdzaak uit in de scherpe, doch in menig opzicht juiste critiek, die Ellen Key het tegenwoordig algemeen gehuldigde opvoedings- en onderwijsstelsel doet ondergaan. Met zijne leuze: „algemeene ontwikkeling" tracht het alle leerlingen te brengen op hetzelfde niveau van maatschappelijke bruikbaarheid. Om dat doel te bereiken, wordt een zorgvuldig ontworpen leerplan als norm vastgesteld en geldt het als een der voornaamste eischen van de schoolpaedagogiek, dat alle leerlingen zooveel mogelijk tot het eenmaal vastgestelde peil worden opgevoerd. Doch daarbij is alleen de toekomst gewaarborgd voor de onbeduidende middelmatigheid. „De vroegere school", zoo oordeelt de schrijfster, „met haar van buiten leeren van weinige onderwerpen, met hare dikwijls slechte onderwijzers, — bij wie men kon slapen of die men kon bedriegen, — met hare betrekkelijke, om het latijn geconcentreerde eenzijdigheid, schijnt ons barbaarsch toe. Maar zij was onschadelijker voor de persoonlijkheid dan de tegenwoordige, met hare grondige voorbereiding, hare belangwekkende lessen, hare verbeterde methoden, hare uitnemende onderwijzers, die den leerling ieder steentje uit den weg nemen en hem zijn geestelijk voedsel zoo smakelijk bereid als mogelijk is, ja, waarlijk reeds gekauwd, geven!"

„Deze „goede" school is het, die door hare overdrijving den grond legt tot de zenuwachtigheid, en door de daar heerschende traagheid de schuld is van het weinig positieve van onzen tijd! — Het stilste, gehoorzaamste kind is het beste schoolkind. Dat wil zeggen: de onpersoonlijksten en kleurloosten worden altijd „„voorbeelden"" — en zoo wordt reeds in de school het waardebegrip verdraaid." (Zie pag. 241 en 242 der Nederlandsche vertaling). Onder een stortvloed van steeds wisselende leerstof worden de hersenen verward, de ziel verstompt en versuft, evengoed die van den onderwijzer als die van den leerling. — Volgens Ellen Key heeft dit nivelleerend intellectualisme reeds onberekenbaar veel schade toegebracht aan de waarachtige ontwikkeling der individualiteit en is het te voorzien, dat betere inzichten eerst na langdurige worsteling het terrein der opvoeding voor zich zullen

veroveren; „want iedere diepgaande hervorming . . . lijdt schipbreuk op het door den staat vastgehouden systeem, op de volgzame onderwerping der ouders aan dit systeem; op de ongeschiktheid der paedagogen om de gevolgen van het systeem geheel te overzien, op den afkeer van allen voor radicale geneesmiddelen."

Ellen Key wil van den aanvang af gelet hebben op de bijzondere begaafdheid, op den individueelen aanleg en smaak van het kind. Plaag een kind, dat geen aanleg voor de mathesis heeft, niet met wiskundige begrippen en vraagstukken. 't Is nuttelooze plagerij en marteling! Onderdruk daarentegen zijn sterk ontwikkeld taalgevoel niet, indien het dat bezit; doch geef daaraan zooveel mogelijk uiting en voedsel! Voed vooral niet te veel op; geef veeleer gelegenheid tot zelfopvoeding en beperk u tot het geven van de allernoodzakelijkste leiding en richting. — De geijkte paedagogie daarentegen beschouwt het kind maar al te zeer als een mechanisme, waarmee zij doen kan wat zij wil, waarmee zij een uniform resultaat kan bereiken, dat „algemeene ontwikkeling" heet en zij verzuimt daarbij rekening te houden met de „majesteit van het kind", gelijk die zich openbaart in zijne ontluikende individualiteit.

Ook op het enger terrein der zedelijke opvoeding ontmoet Ellen Key met verontwaardiging dezelfde onvergeeflijke misstanden. Ook hier wordt meer gedrild, dan opgevoed. Alle kinderen moeten gehoorzamen aan dezelfde voorschriften; maar of die bij het individueele karakter passen, daarnaar vraagt men niet! Alle kinderen moeten even zoet gemaakt, even deugdzaam worden, naar hetzelfde afgepaste patroon, terwijl toch ieder individu de wet in zich omdraagt van zijn eigen wezen en, allen aan die wet gehoorzamende, kan geraken tot eigen, individueele levensopenbaring.

Inderdaad wordt door Ellen Key de vinger gelegd op eene wonde plek in ons opvoedingssysteem. Het valt niet te ontkennen, dat de voor allen op gelijke wijze dienstdoende school, juist ten gevolge van hare naar volmaaktheid strevende methode, hare logisch aaneengeschakelde leerstof-elementen, haar streven naar één voor allen vastgesteld einddoel, ernstig gevaar loopt, aan het individueele, het intiem-persoonlijke van den leerling geen recht te laten wedervaren. Evenwel achten wij Ellen Key's voorstelling van den toestand niet vrij van overdrijving, althans niet geheel van toepassing op den toestand in ons vaderland. Voorts deelt zij met Nietzsche een volmaakt naturalistische zienswijze. Met Rousseau wil zij terugkeeren tot de natuur, alsof het ontplooien der natuurlijke neigingen zonder meer het kind zou kunnen brengen tot zijne waarachtige bestemming. Eigenlijk is het dan ook, naar onze meening, inconsequent, wanneer Ellen Key, het kind in zijne levensuitingen volkomen vrij willende laten, toch weer de restrictie stelt, dat daarbij de rechten van anderen onverkort behooren geëerbiedigd te worden. Deze restrictie toch dient wel te blijven gelden, zal de menschelijke samenleving niet uit hare voegen raken; doch met het eenmaal door de schrijfster geponeerde beginsel achten wij ze in tegenspraak. Voor een Caesar of een Napoleon, voor

het genie in 't algemeen — en juist genieën, „hoogere menschen", „Uebermenschen", wil de schrijfster aankweeken! — kan zij de genoemde beperking onmogelijk handhaven. Bovendien achten wij hare plannen praktisch zoo goed als onuitvoerbaar. Blijkbaar houdt Ellen Key alleen rekening met de hoogere standen der maatschappij; zij erkent zelve, dat haar individueel opvoedingssysteem klassen onderstelt van niet meer dan *twaalf* leerlingen! Bovendien moet aan de schoolopvoeding, gelijk zij zich die voorstelt, en die eerst eenige jaren later behoort aan te vangen, dan bij ons de gewoonte is, eene huiselijke opvoeding vooráfgaan, in een milieu van welstand, harmonie en aesthetische voornaamheid, dat al zeer zelden in de werkelijkheid des levens wordt aangetroffen. Dat zij dat ideaal van huiselijk milieu wil gronden op het princiep der „vrije liefde", achten wij bedenkelijk en ondoordacht tevens, al moeten wij haar ook gelijk geven, wanneer zij met nadruk wijst op de onzedelijke verhoudingen en toestanden, die menig huwelijksleven ontsieren.

Het boek van Ellen Key bevat eigenlijk niet zoo heel veel oorspronkelijks en het is niet toevallig, dat zij aan opvoeders, naast de studie der physiologische psychologie, vooral de werken van Montaigne, Rousseau en Spencer aanbeveelt. Juist het eenzijdig-individueele, dat haar boek kenmerkt, en dat een levendig merkbaar contrast vormt met het eenzijdig intellectualisme, waaraan we nog niet ontkomen zijn, is, naar onze meening, de oorzaak, dat het zooveel opgang heeft gemaakt.

Bij ons is Nietzsche nog weinig bekend. Onze groote tijdschriften hebben tot nog toe schier over hem gezwegen. — De bekende letterkundige Van Nouhuys schreef over hem een kort essay en Prof. Van der Wijck handelde over hem in „Mannen en Vrouwen van beteekenis". — Onlangs werd vertaald uit het Fransch: „Henri Lichtenberger, Nietzsche's Philosophie", zijnde N⁰. 28 der „Internationale Bibliotheek". — In: „De groote denkers der eeuwen" werd zijn: „Wil tot Macht" vertaald. Eene vertaling van: „Also sprach Zarathustra" is onlangs aangekondigd.

Utrecht. W. JANSEN.

Nieuwold (Johannes Henricus) werd geboren den 17 November 1737 te Gerkesklooster, waar zijn vader predikant was. Deze gaf hem het eerste onderwijs en zond hem daarna op de Latijnsche school te Appingedam. Voor het einde van zijn dertiende jaar werd de jonge Nieuwold bevorderd tot de academische lessen. Terecht achtte zijn vader hem te jong voor 't academieleven, daarom vertrouwde hij hem nog eenige jaren toe aan de leiding van den predikant Sluiter te Rouveen. Daarna studeerde hij te Groningen in de theologie en vertoefde later nog een jaar aan de Utrechtsche academie.

Door de classis te Groningen werd hij in 1763 bevorderd tot proponent. Weldra werd hij beroepen tot predikant te Heumen en moest voor de classis te Nijmegen opnieuw proponentsexamen afleggen, waarbij hij, als Voetiaan, door Cocceaansche examinatoren „streng, partijdig,

listig en langdurig" ondervraagd werd, maar toch, zij 't ook „onder ernstige aanmaning tot vordering in de waarheid, aan de gemeente van Heumen en Malden toegewezen." Zijne gemeente telde slechts negen leden; de gravin van Welderen en hare huisgenooten en hoewel zijn arbeid zeer gewaardeerd werd, zag hij toch met groot verlangen naar uitgebreider werkkring uit.

In 1766 deed hij zijne intrede te Oldeboorn, waar hij den naam verwierf van uitnemend redenaar en krachtig bestrijder van het bijgeloof. Vier jaar later verwisselde hij deze standplaats met Warga. 't Is niet bekend, dat opvoeding en onderwijs te Oldeboorn in bijzondere mate zijne aandacht trokken. En hoewel dit te Warga spoedig anders zou worden, werd hij toch in de eerstvolgende jaren meer bekend als beoefenaar van den practischen landbouw dan als paedagoog. Na tal van uitmuntend geslaagde proeven, eerst in den pastorietuin en later op ruimer terrein genomen, genoot hij de voldoening, dat vele zijner gemeenteleden door 't navolgen van zijn voorbeeld tot maatschappelijke welvaart kwamen Ook kwam hij tot de overtuiging, dat, bij krachtiger cultuur op kleiner stukken grond, de aarde veel meer menschen zou kunnen voeden, dan bij 't bestaande stelsel. Intusschen waren onkunde en dweepzucht in Nieuwolds gemeente zoo groot, dat naar zijne eigen overtuiging noch zijne preeken, noch zijn godsdienstonderwijs eenig nut kon stichten. Den ellendigen toestand van het lager onderwijs achtte hij daarvan de oorzaak.

Toen nu het Zeeuwsch genootschap van wetenschappen prijsvragen uitschreef over de verbetering der scholen, welke prijsvragen o. a. door Korn. Van der Palm en prof. Krom werden beantwoord, nam Nieuwold gaarne zitting in eene commissie uit de classis van Leeuwarden, die in opdracht kreeg gemelde geschriften te onderzoeken en daarna maatregelen voor te stellen tot verbetering der scholen (1786). In den hem aldus opgedragen arbeid vond Nieuwold aanleiding tot studie in de richting, die hij nu met beslistheid koos. De commissie moest zich tevreden stellen met een zeer poover resultaat van haar arbeid. De classis besloot namelijk de „zaak wel niet geheel af te stellen, maar haar vooralsnog tot een punt van elks bijzondere overweging te laten."

Niet ontmoedigd door de gebleken onverschilligheid aangaande schoolverbetering in een kring van mannen, die tengevolge hunner dagelijksche ervaringen hadden moeten blaken van belangstelling, verzamelde en bestudeerde Nieuwold voortaan, wat in Duitschland, Frankrijk, Zwitserland, en binnen eigen landpalen over onderwijs en opvoeding werd gedacht en geschreven.

Weldra kwam hij tot de overtuiging, dat vorming van verstand en gemoed bij de opvoeding hoofdzaken zijn, lezen en schrijven belangrijke middelen daartoe. Vooral 't aanvankelijk leesonderwijs werd het voorwerp zijner studiën, en dit kon wel niet anders, daar de nood hem het eerste onderwijs in lezen en schrijven aan zijne jeugdige catechisanten, die op de school niet vooruitkwamen, reeds vroeger had ter hand doen nemen.

Weldra ontwierp hij eene methode, die veel overeenkomst had met

hetgeen in 1779 door Gedicke te Berlijn over 't aanvankelijk leesonderwijs was bekend gemaakt. Deze namelijk wilde uitgaan van eenvoudige zinnetjes en stond alzoo den analytischen leergang voor. Is Nieuwold er minder goed in geslaagd dan Gedicke, dit groote beginsel volledig toe te passen, beter dan deze wist hij 't leesonderwijs aangenaam te maken. Krachtiger dan te voren legde hij zich voortaan toe op de practijk van 't onderwijs aan kinderen en volwassenen. Zijne lessen vervingen bij jonge kinderen de catechisatiën of volgden er op als toegift. Ook aan huis ontving hij zijne jeugdige leerlingen, hield ze „onder spel en vreugde" nuttig bezig en leerde ze in weinig tijds lezen en schrijven. En bij zijn huisbezoek vond hij gelegenheid onkundige ouders door zijn voorbeeld te leeren, hoe zij de kinderen moesten leiden en den weg konden vinden tot hun hart. Zoo zag hij zijn invloed toenemen. Weldra vond hij de gelegenheid, zijne methode en zijne wijze van omgaan met de kinderen ook buiten zijne naaste omgeving aan onderwijzers bekend te maken en hij mocht het genoegen smaken, dat vele scholen naar zijne inzichten werden hervormd.

Door de departementen Leeuwarden en Groningen der Maatschappij tot Nut van 't Algemeen werd hij geroepen om zijne denkbeelden in vergaderingen te ontvouwen; aan 't Hoofdbestuur der Maatschappij, dat den wensch te kennen had gegeven, met die denkbeelden bekend te worden, zond hij in 1796 daarover een uitvoerig rapport. Zoo werden zijn persoon en zijn streven bekend in steeds ruimer kring en wenschte men hem in 1799 zelfs 't Agentschap van Nationale Opvoeding op te dragen. Nieuwolds bescheidenheid schijnt hem te hebben verboden, aan 't hoofd van een ministeriëel departement op te treden. Maar toen hij na de afkondiging der eerste schoolwet, die van 1801, behoorde tot het eerste achttal mannen, die men 't schoolopzienerschap waardig keurde, nam hij deze belangrijke betrekking gaarne aan en werd er bij de reorganisatie van 't onderwijs in 1806 in bevestigd, niettegenstaande het klimmen zijner jaren en zijn herhaald verzoek om ontslag.

Tijdens zijn schoolopzienerschap wies Nieuwolds invloed met den dag. Studie en practijk dreven hem steeds vooruit, zoodat het goede, dat verkregen was, gedurig moest plaats maken voor het betere. Een stap voorwaarts verheugde hem steeds, maar bevredigde hem nooit. Velen kwamen hem raad vragen, ook uit de schooldistricten zijner ambtgenooten, die de beste hunner onderwijzers aanspoorden, zich tot hem te wenden. Want ook de Schoolopzieners, die met hem de provinciale commissie van onderwijs vormden, had hij voor zijne denkbeelden weten te winnen. „Ons allen", zegt één hunner, de predikant-schoolopziener H. W. C. A. Visser, „was hij een voorlichter in alles wat Onderwijs en Opvoeding betreft, wij leerden veel van hem, vooral ook door 't bijwonen der examens, die hij afnam."

Nieuwold was 64 jaar, toen hij schoolopziener werd. Het tijdperk zijner krachtigste werkzaamheid op schoolgebied valt alzoo in zijne laatste tien levensjaren, want hij bereikte den leeftijd van 74 jaar. Bijna nooit was hij ernstig ongesteld en zoo kon hij zijne taak als schoolopziener en als predikant, ten volle gewaardeerd door eene

gemeente, die zich, onder zijn invloed op schoolgebied, had ontworsteld aan onkunde en bijgeloof, tot het einde zijner dagen getrouw en met de hem eigen nauwgezetheid vervullen. Dat einde viel op 20 Juni 1812 na eene kortstondige ongesteldheid.

Langs welken weg komen wij tot de kennis der denkbeelden van Nieuwold aangaande opvoeding en onderwijs? Hij leefde in den tijd der verhandelingen en in verhandelingen legde hij dan ook zijne denkbeelden neer, terwijl hij er gloed en kracht aan bijzette en ze meer algemeen bekend maakte door eene uitmuntende voordracht. Groote boeken schreef hij niet. Het is zijn ambtgenoot Visser, boven genoemd, geweest, die de verhandelingen in 1822 deed verschijnen bij Beyerinck te Amsterdam en van wiens hand in 1814 bij Smallenburg te Sneek was uitgegegeven: *Herinnering aan J. H. Nieuwold*, in welk werk, na eene korte levensbeschrijving van den Opvoedkundige, zijn karakter, zijne werkzaamheid als predikant benevens zijn arbeid voor de verbetering van het schoolwezen en zijne denkbeelden over onderwijs en opvoeding worden behandeld. In 1820 verscheen nog van Visser: *Plechtige toewijding van 't Monument aan J. H. Nieuwold.* De genoemde werken vormen met Reitsma en Van Haarst, Verhandeling over de gronden, waarop Nieuwolds leerwijze steunt, de geheele Nieuwold-litteratuur, met uitzondering van de zeer kleine geschriftjes, die Nieuwold verspreidde en van zijne schoolboekjes. De verhandelingen verschenen in twee deelen. De denkbeelden, die er in ontwikkeld worden zijn voor lezers van onze dagen zelden nieuw, maar, 't zij tot eer van Nieuwold gezegd, ook zelden verouderd. Bij eene oplettende lezing blijkt, dat wij in hem niet in de eerste plaats den uitvinder eener nieuwe methode voor 't aanvankelijk leesonderwijs moeten zien. Hij is veel meer Schoolhervormer, strijder voor eene betere volksopvoeding door verbeterd lager schoolonderwijs. Dat bij dit laatste o. a. gestreefd moest worden naar een aanvankelijk leesonderwijs, ontdaan van 't „geestdoodend en versuffend" spellen, moest Nieuwold, die de kwellingen daarvan kende en de ongelukkige resultaten dagelijks waarnam, wel spoedig inzien.

Gemakkelijk is uit Nieuwolds verhandelingen aan te toonen, dat hij in de eerste plaats ijverde voor een schoolonderwijs, waarvan, in tegenstelling met het bestaande, opvoedende kracht kon uitgaan. De lezer oordeele naar de volgende aanhalingen, die o. a. betrekking hebben op 't doel van 't lager onderwijs, den leertoon, de school voor alle standen, de zedelijke vorming op school, de schoolregeering, den invloed der school op de huiselijke opvoeding, 't klassikaal onderwijs, de bewaarscholen en onderwijs buiten 't schoollokaal.

„Men moet in 't oog houden, dat elk kind een mensch in 't klein is, in wien men den aanleg tot man of vrouw, tot vader of moeder en tot de eeuwigheid moet eerbiedigen. Even nuttig en noodig is 't, het kind zoo op te leiden, dat het nuttig kan wezen voor zijn' naaste en voor de maatschappij. Een niet vermoeiend, vroolijk, liefderijk onderwijs, dat met kinderspel begint, 't welk afwisselt met nuttige lesjes ter zedelijke opvoeding, welke lesjes men ongezocht dadelijk in practijk

brengt, heeft een grooten invloed op de verbetering der zeden en op de vorming van 't karakter der kinderen. De ondeugd daarentegen wordt aangekweekt door barschheid en somberheid."

„Elk aankomend mensch moet de waarde en de geringheid van zich zelf en anderen vroeg en levendig beseffen. Aanzienlijken en geringen zullen in scholen, waar allen samenkomen in de vroege jeugd 't best aan elkaar worden verbonden. Aanleg tot trots en overheersching bij de kinderen der rijken, een slaafsche geest bij die der armen worden zoo 't best bestreden."

„Verre van noodig, dat elk kind geleerd worde. Maar het algemeen nuttige moet voorgaan en de ziel uitmaken van het onderwijs aan allen. En dan treedt allereerst op den voorgrond de vorming van het hart. Daartoe moeten o. a. voorbeelden van deugd den kinderen in de leesboekjes worden voorgehouden en de onderwijzers moeten zorgen voor de toepassing in 't samenleven met de jeugd. Het aankweeken van goede gezindheden bij de kinderen kan op deze wijze gelijken tred houden met de vorming van het verstand."

„De schoolregeering moet zoo min mogelijk met hardheid worden uitgeoefend en van tijd tot tijd moet het *kloppen* en zelfs het kijven verminderen. Immers het onaangename gevoel van bestraffing belet de genoegelijke aandacht op nuttig onderwijs al te zeer. Moet men dan niet verlangen naar de vervulling van Salzmann's droom, dat alle handplakken tegelijk met alle slechte leerboeken worden verbrand?"

„Eene school moet eene opvoedingsplaats zijn. En zooveel het geschieden kan, moet het schoolonderwijs zoo worden ingericht, dat gemeene lieden er ook aanleiding in vinden tot eene redelijker en beter opvoeding hunner kinderen."

Met klem komt Nieuwold op voor 't klassikaal onderwijs, destijds nog zeldzaam:

„Men moet doorgaans gezellig onderwijzen", schrijft hij, „want dit schrandert het verstand meer op en verlevendigt het gevoel, ook het zedelijk gevoel. Kinderen zijn gezellig, zij willen graag samen leeren en spelen, dit verbindt de kleine maatschappij en verzacht de zeden. Nooit handelen de kinderen *wijselijker*, dan wanneer zij samen spelen volgens wetten, die zij heilig achten. Men kan, als men wil, wel meer dan twintig kinderen tegelijk uit dezelfde les onderwijzen. Dus kan men den geest der oplettendheid tegelijk met een gematigden naijver opwekken en de oefening zal lichter worden, evenals de exercitie van een soldaat met zijne spitsbroeders. Ongelukkig voor 't gezellig onderwijs, dat vele onderwijzers de vaardigheid missen om met krijt vlug en wel te schrijven en 't misschien nooit zullen leeren."

Reeds voor de wet van 1801 schreef Nieuwold over vrouwenscholen, die men, naar zijne meening, in steden en groote dorpen moest oprichten voor zeer kleine kinderen. Voor den schooldienst moest men vrouwen kiezen van een goed zedelijk, godsdienstig en vooral open karakter. „Langdurig stilzitten moet worden vermeden; zoowel de jongens als de meisjes moeten bezig worden gehouden met nuttig handwerk, dat moet worden afgewisseld door gepaste spelletjes."

't Nut van onderwijs buiten 't schoollokaal werd ook reeds door Nieuwold bepleit:

„Onder de wandeling met de kinderen", schrijft hij, „kan men hen het schoone der natuur doen opmerken en wanneer een redelijk onderwijzer een tuin had en voor zijne leerlingen daarvan nu en dan een nuttig gebruik maakte, dan zou men hopen, dat de ouders nu wijs genoeg waren, om dat goed op te nemen. Want dat is vrij wat beter dan de jeugd te kwellen met het spellen van Hebreeuwsche eigennamen."

In eene zijner verhandelingen noemt Nieuwold, als stuitende gebreken der scholen van zijn tijd: slechte boeken, waarvan de inhoud buiten de vatbaarheid en smaak der leerlingen ligt, een slechten leestoon, gevolg van letters leeren en spellen, hoofdelijk onderwijs, waarbij doodsche stilte streng gehandhaafd of oorverdoovend gerucht geduld moet worden, hardheid van den onderwijzer, waardoor afschrik en kwaadaardigheid worden gewekt, tegenstand der ouders bij pogingen tot verbetering en eindelijk de behandeling van 't lezen „als een zwaar *hoofdwerk*, terwijl 't als een spelend *bijwerk* moest behandeld worden."

„Het wangedrocht, dat bestreden moet worden", zoo luidt het, „is dus een veelkoppig monster. Voorzichtig moet men er tegen optreden, maar ook ernstig en vastberaden. Te groote schroomvalligheid zou ten gevolge hebben, dat onze kindskinderen eerst het onderwijs kregen, dat onze kinderen bitter noodig hebben."

„In de allereerste plaats is „schoolvisitatie", (schooltoezicht) noodig, waarvoor niet geschikt zijn, zulken, die kolonel willen zijn, zonder de exercitie van den soldaat te verstaan." In 't uitspreken van den wensch, dat aardrijkskunde en geschiedenis eerlang leerstof zouden leveren voor de lagere school, heeft Nieuwold het bewijs gegeven van een ruimen en vooruitzienden blik. Zijn grootste grief tegen de oude school was het „ondoelmatig, versuffend, geestdoodend leesonderwijs." Daarom was zijne opvoedkundige werkzaamheid, gelijk boven reeds bleek, een tijdlang hoofdzakelijk gewijd aan de studie der methode voor 't aanvankelijk lezen. En wat hij op dit gebied heeft gevonden en openbaar gemaakt, droeg, hoe vaag ook omschreven in de verhandelingen, veel bij om zijn naam te vestigen en zijne herinnering in eere te houden. Toch vindt men nergens datgene, waarvan men hem wel eens het vaderschap heeft toegeschreven, nl. eene analytisch-synthetische leesmethode. Wèl treft men in genoemde geschriften zeer veel over 't aanvankelijk leesonderwijs aan, dat in ons land vóór hem niet, na hem wel door anderen is uitgesproken en toegepast.

Hij zegt b.v.: „Medeklinkers kan men niet op zich zelf uitspreken. Om dat toch te doen voegt men er tot heden klinkers aan toe en laat de kinderen zeggen: bee, kaa, el, zed. En uit dit verkeerd begin volgt die wonderlijke synthesis en analysis, die vreemdsoortige additie en substractie, die doolhof van een altijd verward gespel, die het verstand van vele meesters en kinderen heeft verstompt. Neen, 't begin kan men redelijker en aangenamer maken en het tevens vereenvoudigen: Sommige klinkers en tweeklanken zijn woorden op zich zelf: b.v. *ooi*,

ei, *ui*, *o!* Voegt men er prentjes bij, die men beurtelings vertoont en bedekt, dan vermaakt men en helpt het geheugen. Voor andere klinkers vindt men ook wel een middel, b.v.: de kleine kon nog niet zeggen, *mij mee!* hij zei: *ij ee*! Zoo komt men klaar met de klinkers." En verder: „Van sommige medeklinkers kan men een spel maken: „blaas de lamp uit! hard f! nu zacht v! Hoe rookt men? p! Hoe zucht hij, als hij valt? h! En dan zet men aanstonds de vocalen, die de kinderen kennen, achter deze consonanten: pa-pa, ha!, o, pa! Ook zonder zulke voorbereidingen", zegt hij, „kan men de vokalen en consonanten laten leeren, al lezende, door de gelijkheid onder de ongelijkheid te laten spelen in navolging van Berthaud, die er wonderen mee deed, aldus: *bij 't vee*, *o wee! op de zee*, *ka en kee; een el*, *een uil*, *een aal*."

Voorts wil hij bijeenbrengen, wat bij elkaar past. Daartoe maakt hij gebruik van slotklanken, waarop vele woorden eindigen: b.v. „Uw geduw, uw gestuw is ruw." Dan weer de slotklank *en* „met vele infinitieven en pluralen, die er op uitgaan of *er*, de uitgang van den comparativus en den mannelijken dader." Woordvorming en buiging zijn alzoo bij Nieuwold middelen om de leerstof te groepeeren. In zijn *Spelend Onderwijs* is dit beginsel telkens toegepast. Om nader aan te toonen, dat slechts de kennis van enkele klinkers, niet die van medeklinkers, behoeft vooraf te gaan aan de eerste leesoefening, drukt hij zich aldus uit: „Gelijk een abstract denkbeeld niet ontstaat, dan uit vergelijking en eigen opmerking, zoo leert het kind de kracht van elken consonant al lezende. Men leze maar voor, alle syllaben met den vinger duidelijk aanwijzende en 't kind leerende dit na te doen. Onder dezen arbeid leert het voor en na van zelf de letters onderscheiden."

Met eenvoudig „prentwerk" er bij, gaat het des te beter, daar dit de belangstelling in den tekst verhoogt.

Meermalen beveelt Nieuwold voor klassikaal gebruik een draaibord met daarnaast te bevestigen schuiflijsten aan. Langs den rand van dit cirkelvormige bord staan medeklinkers en groepen van medeklinkers, de schuiflijsten zijn plankjes, met onder elkaar geplaatste slotklanken.

Door draaien kan een medeklinker of een groep medeklinkers vóór een slotklank van 't plankje geplaatst worden. Door dit toestel kan men de woorden maken en leeren maken, die het kind in zijn boekje leest. Voor hoofdelijk onderwijs beveelt Nieuwold twee reepen papier als schuiflijsten aan, waarbij de eene reep het draaibord vervangt. Ook gaf hij als leermiddel de letterhoutjes, zesvlakkige blokjes met letters beschilderd. Elk stel was op een plankje bevestigd. De leerlingen vormden het opgegeven woord, door de kuben bijeen te zoeken en naast elkaar te plaatsen.

Nieuwold wist het werk van voorganger en tijdgenoot te waardeeren. Berthaud bewonderde hij, maar keurde in diens methode het opnemen van letterverbindingen zonder beteekenis af; ook Hecker, die na veel tegenstand, omstreeks 1766 van Frederik II de opdracht ontving, het leesonderwijs te Berlijn te verbeteren; Campe en Pestalozzi zijn hem tot gidsen geweest. Aan den laatste ontleende hij in beginsel draai-

bord en schuiflijsten en ook de letterhoutjes. Hij koesterde eerbied voor den man, die „zijn brood deelde met arme kinderen" en dien hij „een diepdenkenden en oorspronkelijken kindervriend" noemt.

„De stijl", zegt Nieuwold, „zij voor kinderen kort en daardoor levendig. Lange zinnen vermoeien en verdooven het kind nog meer dan een boer in de kerk. En den inhoud moet men doen neerdalen in den kring van denken, gevoelen en spreken van de kinderen." Hoe geavanceerd Nieuwolds denkbeelden over 't aanvankelijk leesonderwijs ook zijn en hoeveel belangrijks hij in zijne geschriften daarover ten beste geeft, nergens vinden wij eene uitgewerkte methode en eene handleiding ontbreekt. Heeft hij dan misschien door mondelinge meedeelingen aangevuld, wat wij in de verhandelingen vernemen? Zoo ja, dan moeten Reitsma en Van Haarst in hun bovengemeld geschrift daarvan gewagen. Maar ook zij geven geen uitgewerkte methode, wel iets naders over de manier, waarop hij de kinderen de letters wilde leeren: *Spelend Onderwijs* begint met het zinnetje: *ik at.* Door een praatje met de klasse komt Nieuwold tot dit zinnetje, dat naast het plaatje staat. „De onderwijzer wijze aan en zegge: *ik at.* Zoo leeren de kinderen de woordjes ieder als een geheel, telkens één of twee, en voor elke nieuwe les herhale men al 't vroegere." Kende nu 't kind b.v. 't woord *bij*, dan werd dit woord te zijner tijd ontleed. Men bedekte de *b* en zei *ij*, daarna: nu de *b* er voor en 't is weer *bij*.

Uit een aantal voorbeelden blijkt duidelijk, dat hij of geen besef had van eene geleidelijke opeenvolging der technische moeilijkheden of die onnoodig achtte. De opklimming bestond bij hem meer in de stof, die verstand en hart moest vormen. Wel is er orde, vooral door 't bijeenbrengen van 't gelijksoortige, maar niet als in de verbeterde spelboeken dier dagen, die de woorden netjes afmeten. Het is gebleken, dat deze afwijking van 't geen vóór en ook na Nieuwold tot een regelmatigen leergang behoorde, het resultaat niet in gevaar bracht, want Nieuwolds volgelingen leerden de kinderen vlug en goed lezen.

De schoolboeken van Nieuwold kunnen wij, op 't voetspoor van H. W. C. A. Visser, onderscheiden naar hunne bestemming voor aanvankelijk en voortgezet leesonderwijs. De eerste hadden, in tegenstelling met de andere werkjes, niets onkinderlijks. Elke nieuwe uitgave werd zorgvuldig nagezien en verbeterd, want bij 't gebruik lette de schrijver er steeds op, welke gedeelten den meesten indruk maakten en 't meeste genoegen gaven aan de kinderen en waar de inhoud voor hen minder belangwekkend bleek. En zoo gaven de op elkaar volgende drukken dezer eenvoudige boekjes een beeld van zijn onvermoeid streven en zelfs eenigermate van de ontwikkeling zijner denkbeelden.

Voor 't aanvankelijk lezen gaf Nieuwold: 1⁰ *Kleine boekjes met letters*, waarbij hij aanteekende: „Men leere eerst de klinkers fiks, zoeke dan een medeklinker, die zonder bijklank wordt uitgesproken en beginne met dien kleinen voorraad dadelijk te lezen." 2⁰ *Voorbereidend spelend onderwijs zonder letter leeren en spellen.* 3⁰. *Een boekje met Nederlandsche woordjes, bestaande uit klinker en medeklinker*, welke woordjes met het draaibord, dat er medeklinkers voor plaatst, een zeer essentiëel

deel van Nieuwolds aanvankelijk leesonderwijs vormen; 4^{0}. *Spelend Onderwijs*, eerst in vijf, later in vier stukjes, het meest bekende van al zijn werkjes, dat na 1850 nog in vele scholen, vooral in Friesland, gebruikt werd.

Nieuwolds boekjes voor voortgezet leesonderwijs zijn geschreven naar een plan, dat hij in eene preek ontwikkelde volgens den tekst: „Leert den jongen naar den eisch zijns wegs." „Dit woord" zegt hij, „is eene les voor ouderen. Zij moeten de kinderen leeren alles wat deze later noodig hebben en dus: 1^{0} Kennis van hen zelven; 2^{0} kennis van de wereld, 3^{0}. kennis van God. — En hoe? Niet langwijlig, naar hunne vatbaarheid, op vriendelijke en vooral geen harde wijze." In overeenstemming hiermee schreef hij drie groepen van leesboekjes. Tot de eerste behooren: *Voor een kind om zich zelven te leeren kennen; Wij zijn kinderen met elkander; Iets voor een kind over zijn vader en zijne moeder; Het is toch goed, dat er vele menschen in de wereld zijn.*

De tweede groep bevat: *Iets voor kinderen, over alles een weinigje of een kleine wereldkunde; Het voorjaar; De zomer en de herfst; De winter.* Ten slotte vormen *Iets van God en den mensch; Van het volmaakte kind; Verhaal van het beste kind, dat ooit in de wereld is geweest* de derde groep.

Wat hier volgt over den inhoud van *Spelend Onderwijs* is ontleend aan 't 1^{e} stukje, 1^{e} druk, zonder jaartal en het 2^{e}, 3^{e} en 4^{e} stukje, 11^{e}, 10^{e} en 9^{e} druk van 1841—'43.

Elk stukje bevat kleine zinnetjes en enkele losse woorden als leesstof voor de leerlingen. Bij menig zinnetje staat een plaatje tot verheldering van de beteekenis en ook veelal eene vraag, die den onderwijzer aanleiding wil geven tot een gesprek, b.v.: „Wie loopen *bij* het stokje?" *Oude oomen.* „Groet gij de oude lieden ook?" *Wij eeren de ouden.* Uit enkele aanhalingen mogen de inhoud, de strekking, de leergang, en tevens 't gemis aan leergang, in de gewone beteekenis, blijken:

't Eerste stukje begint met: *ik at*, *er af* en dergelijke zinnetjes, reeds op de tweede bladzijde staat: *aafje*, *aagje! Oud en arm.* Spoedig volgen *oom*, *oor* met hunne meervouden en in ditzelfde eerste stukje ook reeds *kwast*, *dwerg*. — De 11^{e} druk, tweede stukje, begint eenvoudig: *bij de el*, *de bel*, *del beet fel*, maar later leest men: *stap*, *spa* en spoedig *strikje*, *schatje* en tot slot: „Wat doen de zwierige juffers?" *Zij tooien zich op.* — In het derde stukje meervouden van *oor*, *uur*, *aar* en daarna dadelijk *h ooren*, *m uren*, *w aren.* Herkenning van 't woord *ooren* wordt verwacht en nu wordt de op grooter afstand gedrukte *h* voorgevoegd. De vraagjes en antwoorden klinken soms wat ouderwets: „Wat doen de kinderen als zij in de bocht springen?" *O, zij weren zich zoo!* „En als 't moeder verveelt?" *Zal dat uren duren?* Maar vader, die weet wat de jeugd toekomt en 't lichaam ook zijn eisch wil geven: *ei*, *'t is maar even*, *zij mogen wel*, *dat geven wij vrij*, *zoo leven wij blij.* 't Slechte en leelijke wordt bestreden: „Wat deden de booze vischwijven?" *Zij keven*, *foei*, *zij beven er van!* „Staat dat mooi?" *Neen*, *dat haten*, *dat laten wij.* Niet altijd klinkt ons de taal even beschaafd. „Wat deden de dronken schippers en boeren in

de herberg?" *Zij zopen!* Ten slotte in dit stukje weer meervouden en werkwoordelijke vormen op *en* met dubbele medeklinkers vooraan: *Zij snoven en glopen*, nl. de katten. — In 't vierde stukje weer gemakkelijke woorden in 't begin, maar langer zinnen: *Ik eet op het uur; dat weet ik wel; dat hoor ik met mijn oor of ik zie het met mijn oog.* Beleefdheid wordt aangeprezen: „Hoe groette het beleefde kind?" *Het boog zich voor den heer en gaf hem eer.* Medelijden en weldadigheid zien wij door voorbeelden aangekweekt: *dag, oude Leentje!* „Was zij uit in de koude?" *Ach, zij zag zoo zuur, het is koud en guur en het eten is duur!* „Wat zeide Leentje?" *Ik kom om eene gave; kom in, warm u bij het vuur.* Hier blijkt weer, wat Nieuwold bedoelt met „het spelen van 't gelijke onder 't ongelijke": oude, koude; zuur, guur, vuur. Dat gaat alle vier stukjes zoo door tot de laatste bladzijde, waar het pronkzieke naaistertje Lijsje staat afgebeeld: „Hoe ging Lijsje?" *In den pronk, zij zwaaide mooi, zij draaide fraai, maar och, eene kraai nam eenen zwaai en strooide een ei op al dat tooisel. Nu aan de wasch, zij droogde en plooide; O, zij schreide zoo! maar ik lach om dat getooi.* En dan een opgewekt slot: *Mijn boek is mooi!*

Onder de eerste groep boeken voor voortgezet lezen is een werkje genoemd, dat tusschen 1850 en '60 nog veel gebruikt werd. 't Is getiteld: *Het is toch goed, dat er vele menschen in de wereld zijn.* 't Boekje is waarschijnlijk van veel later datum, dan de boekjes voor 't aanvankelijk lezen. De tweede druk is van 1813. De wever, de schoenmaker, de spinster, de regent, de schoolmeester en anderen worden als nuttige burgers ten tooneele gevoerd, dan volgen vertellingen, die dezelfde strekking hebben en aantoonen hoe afhankelijk de eene mensch van den ander is. Men oordeele over strekking en schrijftrant:

„Kleine Hans. Dag, Schipper Jan. Waar vaart gij heen? Schipper Jan. Naar Amsterdam. H. Wat hebt gij in? S. J. Boter en kaas. H. Ik houd veel van boter en een stuk kaas op het brood. Voert gij de kaas en boter uit? Klaas. Dat moogt gij wel laten. S. J. Ik zal u genoeg boter en kaas laten houden; ik voer maar uit, hetgeen wij over hebben. Dan hebben de goede Amsterdammers ook wat om lekkere boterhammen te eten. H. Wat neemt gij weer mee terug? S. J. Al wat hier te lande niet groeit of waarvan wij hier niet genoeg hebben. Poolsche weit, Pruisische rogge, koffie, thee en suiker. H. Gij schippers zijt toch goede menschen, want gij brengt ons, hetgeen wij noodig hebben en daarvoor verruilen wij al, wat wij hier over hebben. H. Maar vaart die knecht nog bij U, die zoo vloeken kan? S. J. Neen, ik heb dien knecht weggejaagd om zijn vloeken. H. Zonder koopmanschap kan de schipper niet leven en de boer ook niet en wij zouden ook verlegen zijn, wanneer er geene kooplieden in de stad woonden. Klaas. Hoe zoo? H. Hoe zoo? Wij halen immers alle gerijf uit de winkels. Klaas. Ja, voor ons goede geld. H. En wat zouden wij met het geld doen, indien wij er niets voor kochten? Het geld dient maar om alles gemakkelijk te kunnen verruilen". —

Van de tweede en derde groep der leesboeken van Nieuwold zullen velen zich nog herinneren: *Over alles een weinigje of eene kleine we-*

Veldkunde en *Iets van God en den mensch.* Uit het eerste nog een enkele aanhaling, waarin een stukje levensbeschouwing uit Nieuwolds tijd, dat herinnert aan Martinets Katechismus der Natuur. „Al wat er is, dient ook tot nut, al leeft het niet. De wolken bedekken de zon, om ons niet al te geweldig te steken. Regen en warmte brengen alles aan den groei. Uit het veen graaft men turf; de turf is om te branden, de kaars om te lichten. Hout en steen zijn om te bouwen. Er is niets te vergeefs in de wereld."

Na tegenspraak van den langen Klaas, die 't nut van spinnen stoutweg ontkent, antwoordt Hans:

„Omdat gij niet weet, wat nut de spinnen doen, zoo zal ik het U zeggen: Vader heeft mij gezegd, dat de spinnen de webben scheren om de vliegen te vangen, die de druiven willen opeten."

Wie vergelijkt, moet erkennen, dat Nieuwolds werk naar vorm en inhoud dat zijner voorgangers in ons land, schrijvers van spelboeken als Karel de Gelliers, Hakvoord en anderen, ver overtreft en ook dat van zijn tijdgenoot Schneither, de volgeling van Berthaud. Nieuwold deed een flinke schrede voorwaarts en mag als schrijver van boekjes voor voortgezet leesonderwijs de voorlooper heeten van den uitstekenden Van Heijningen Bosch, aan wien de school *De Kleine Kindervriend*, *Vader Jacob* en *Moeder Anna* te danken had.

Ten slotte iets over de waardeering, die Nieuwold wegens zijn opvoedkundigen arbeid heeft mogen ondervinden en over de wijze, waarop men zijne nagedachtenis heeft geëerd. 't Was den 16 Augustus 1800, dat Dr. Coulon, geneesheer te Leeuwarden, Nieuwold in eene Nutsvergadering o. a. deze woorden toesprak: „Gij zaagt de groote gebreken in onze scholen en oordeeldet, dat de tijd voor verbetering gekomen was. Gij wist, dat daartoe kennis van 't menschelijk hart en de wetenschap, hoe de verstandelijke vermogens der jeugd te ontwikkelen, noodig waren. Proefondervindelijk en wijsgeerig was Uw onderzoek in die richting en Uw tact om met kinderen om te gaan kwam U daarbij steeds te stade."

Gittermann, predikant te Emden, vertaalde Nieuwolds schoolboekjes in 't Hoogduitsch en prees in de voorrede de keuze der stof, den eenvoud van den vorm en vooral den toon, die steeds interesseert, tot nadenken opwekt en 't leeren tot een spel maakt. Dr. de Raadt, de stichter van 't instituut Noordhey, schreef in zijne reisaanteekeningen tijdens een bezoek aan de Haarlemsche kweekschool: „Prinsen sprak veel over Nieuwold en met enthousiasme."

Nieuwold werd te Warga begraven. Ter eere zijner nagedachtenis prijkt daar sedert 1854 een steen met opschrift in de voorkerk. 't Is een huldeblijk van de Friesche onderwijzersvereeniging.

Reeds in 1819 nam de provinciale commissie van onderwijs in Friesland 't initiatief tot de stichting van een eenvoudig monument ter eere van haar vroeger medelid. Gesteund door Koning Willem I, slaagde de commissie naar wensch. Den 12 October 1820 geschiedde de onthulling van het wit-marmeren monument, op welks voorzijde en flanken men deze woorden leest:

J. H. NIEUWOLD,

Geboren te Gerkesklooster	Overleden te Warrega
17 Nov. 1737.	30 Juni 1812.

Literatuur: Nagelaten Verhandelingen van J. H. Nieuwold. Amsterdam. J. H. Beyerinck 1822. 2deelen.
Herinnering aan J. H. Nieuwold door H. W. C. A. Visser. Sneek bij Smallenburg 1814.
Plechtige Toewijding van het Monument aan J. H. Nieuwold. Amsterdam, J. H. Beyerinck 1822.
Reitsma en Van Haarst, *Verhandeling over de gronden, waarop Nieuwold's leerwijze steunt.*

Leeuwarden. Th. Boersma.

Nieuwsgierig en weetgierig. De beteekenis dezer woorden is doorzichtig genoeg. *Nieuwsgierig* = begeerig naar nieuws. *Weetgierig* = begeerig naar weten, naar kennis (vergel. *Wetenschap*). De nieuwsgierige is niet kieskeurig; hij haakt immers slechts naar wat nieuws, onverschillig van welken aard dit zij. De weetgierige verhoudt zich anders tot het nieuwe; het bevredigt hem alleen dan, als het zijn zucht naar weten bevredigt, d. i. als het zich aansluit aan zijn reeds vroeger verworven kennis, zoodat deze er door wordt uitgebreid tot een geheel van grooteren omvang. De nieuwsgierige leest in de krant gaarne de „gemengde berichten", de weetgierige grijpt liever naar een studieboek.

De weetgierigheid is uit nieuwsgierigheid geboren, en deze uit de ervaring van de aangename gewaarwording, iets te weten te komen, wat nog onbekend is. In den regel zijn zeer jonge kinderen heel nieuwsgierig; iets ongewoons zal bijna altijd hun aandacht afleiden, zelfs van het mooiste speelgoed of van de boeiendste vertelling. Deze begeerte naar nieuwe prikkels heeft niets verontrustends voor den opvoeder, is veeleer een gunstig verschijnsel, aangezien zonder haar ook geen kennis door den mensch zou worden begeerd. Doch kinderen, door de natuur bestemd, om in de wereld, „iets te worden", zullen, het eene wat vroeger, het andere wat later, toch een wijziging dier begeerte vertoonen. Zij vermindert niet in kracht, maar verplaatst zich naar bepaalde voorwerpen en toestanden, met uitsluiting, of althans achterstelling, van andere. Zoo groeit langzamerhand uit de (alzijdige) nieuwsgierigheid de (eenzijdige) weetgierigheid, die geestelijke krachtsbesparing is, daar zij de belangstelling richt op een bepaald doel en haar niet verspilt aan het waardelooze. Men mag dus in de nieuwsgierigheid zien, wat met een in de Duitsche taal gebruikelijk woord de „Jugendform" zou moeten heeten van de weetgierigheid; de weetgierigheid van den geleerde was bij den knaap nog maar nieuwsgie-

righeid. — Nauwelijks behoeft hier gezegd te worden, dat de mensch aan enkele weetgierigheid niet genoeg heeft; in het practische leven mag de belangstelling niet uitsluitend op één doel gericht worden; er moet altijd een goed deel belangstelling beschikbaar blijven voor wat ons bejegent en van invloed kan worden op ons lot.

Uit het bovenstaande volgt, dat nieuwsgierigheid op zich zelf geen ondeugd is, en wanneer het woord desondanks een ongunstige beteekenis heeft, mag men vragen, waaraan dit is toe te schrijven. Moeilijk is het antwoord niet. De nieuwsgierige wil van alles weten en bemoeit zich daarom dikwijls met zaken, die hem niet aangaan; hij dwingt om dingen te weten, die niets om het lijf hebben; hij mist het vermogen, om zich eens ernstig te bepalen bij een onderwerp, waarvan het nieuwtje voor hem eenmaal af is; onbeduidend, vluchtig, oppervlakkig toont hij zich; onbekwaam, om het belangrijke van het onbeteekenende te onderscheiden, en om uit zijn verschillende ervaringen een vruchtbaar geheel van kennis op te bouwen. Wanneer wij volhouden — en hiertegen is weinig te zeggen — dat de nieuwsgierigheid de jeugdvorm der weetgierigheid is, dan mag men den nieuwsgierige verwijten, dat de jaren hem niet wijzer maken, dat zijn geestelijke behoeften niet meer geëvenredigd zijn aan zijn leeftijd, dat hij op een lagen trap van geestelijke ontwikkeling is blijven staan. Slecht is hij niet, maar hij moest al verder zijn. Of dit verwijt veel kracht zou hebben, valt intusschen te betwijfelen, want de advocaat van den nieuwsgierige zou beweren, dat de mensch in 't geestelijke, zoomin als 't lichamelijke, er veel aan kan doen om volwassen te worden.

Er zijn ook nieuwsgierige *kinderen*, dat zijn zulke, die van de hier geschetste misplaatste, vluchtige belangstelling wat meer hebben dan andere, en die daardoor wel wat lastig en vervelend kunnen worden. Groot zijn de stoornissen, die zij veroorzaken, niet, maar de practische opvoeder zal zich toch nu en dan afvragen, hoe hij met hen te handelen heeft. In school zullen ze wellicht trachten, in een lokaal achter te blijven, om daar eens te snuffelen; in huis zullen ze misschien erg zeuren, om aan hun ouders een of ander vermeend geheim te ontwringen. Eenvoudige middelen moeten hier dienst doen: tegen snuffelen helpt waakzaamheid, tegen zeuren vastheid. Voorts vermijde men, wat de kinderen nieuwsgierig kan maken; wat zij niet weten mogen, moet ook niet in hun tegenwoordigheid op geheimzinnige wijze worden behandeld; zij moeten niet vermoeden, dat men geheimen voor hen heeft. Doch daar, gelijk wij zeiden, de nieuwsgierigheid eigenlijk de onrijpe vorm is der weetgierigheid, is het duidelijk, dat bij het toenemen der laatste de eerste van zelf zal verdwijnen. De weetgierigheid behoort dus aangewakkerd te worden, en dit geschiedt door het weten te vermeerderen op een manier, die den geest genot verschaft; bedoeld is het genot, dat niet in bijkomstigheden, maar in de vermeerdering van kennis zelf gelegen is. De herhaalde inwendige ervaring van deze stille vreugd brengt een zekere onverschilligheid te weeg voor de nieuwtjes, waaraan geesten met weinig degelijken inhoud zich voor

een oogenblik verlustigen. Het is zeer wel mogelijk, reeds bij kinderen, den lust naar kennis zoo op te wekken, dat zij minder nieuwsgierig worden.

Wanneer wij nu en dan opmerken, dat wèl ontwikkelde menschen toch zéér nieuwsgierig kunnen zijn, blijkt het ons, dat er bij het bovenstaande nog een punt van belang buiten beschouwing is gebleven. De kwestie staat niet zoo eenvoudig, dat men zou mogen beweren: hoe sterker iemands nieuwsgierigheid, hoe geringer zijn kennis. Want stellen wij twee personen met gelijke kennis, ja van dezelfde wetenschappelijke ontwikkeling, dan zal wellicht de geest van den één gevoeliger zijn voor uitwendige prikkels dan die van den ander, en het ligt voor de hand, dat de eerste dus sterker door iets buitengewoons zal worden aangetrokken dan de tweede; daar komt misschien nog bij, dat de eerste meer fantasie bezit, en dat er in zijn verbeelding uit het onbekende iets zeer belangwekkends groeit, dat zijn aandacht geheel in beslag neemt; bovendien kan het nog zijn, dat juist het vruchteloos raden een toestand van stijgende spanning, van klimmende nieuwsgierigheid, te voorschijn roept.

Deze overwegingen mogen ons tot voorzichtigheid stemmen, wanneer wij ieder, die zich niet geheel vrij toont van nieuwsgierigheid, tevens als onbeduidend, als geestelijk onvolgroeid zouden willen beschouwen. In het algemeen echter kan de vroegere bewering worden volgehouden, en vast staat het in ieder geval, dat ook bij de personen, die meer dan anderen tot nieuwsgierigheid als voorbeschikt schijnen, het verzamelen van kennis deze hoedanigheid zal doen afnemen. Daar hieraan weinig practische raad te verbinden is, mogen wij er verder van afstappen.

Volledigheidshalve zij nog herinnerd, dat vele schrijvers — noemen wij slechts uit onzen tijd Conan Doyle — hun werk er van maken, lezers te trekken door de nieuwsgierigheid op te wekken naar de oplossing van door hen bedachte, in verhalen neergelegde, raadsels. Onderwijzers werken ook wel eens op de nieuwsgierigheid der kinderen, om belangstelling te wekken voor hun onderwerp. Verstandig toegepast, een zeer deugdelijk middel.

Amsterdam. J. JASPERS. JR.

Nuttige Handwerken. Onder de leervakken der lagere school, die voor meisjes alleszins onmisbaar geacht moeten worden, behoort zeer zeker het vak „Vrouwelijke handwerken." Deze toch werden reeds beoefend in overoude tijden, waarin volgens de overlevering het spinnen en weven, het naaien, breien en borduren werden beoefend. In de Middeleeuwen waren het vooral de vrouwelijke kloosterlingen en edelvrouwen, die zich daarop toelegden; in den nieuweren tijd zijn de handwerken voor meisjes meer algemeen goed geworden, totdat bij de Wet op het Lager onderwijs van 1878 de „nuttige handwerken" in de rij der verplichte leervakken werd opgenomen.

Tal van jaren is reeds, zoowel op openbare als bijzondere scholen,

onderwijs in dit vak gegeven, maar van eene methodische volgorde en *zelfstandig leeren* werken was meestal geen sprake.

Gewoonlijk bepaalden de *moeders* het werk, ja zelfs de wijze, waarop zij wenschten, dat het zou worden uitgevoerd. In geene der andere vakken was de inmenging der ouders zoo sterk, als in dat der handwerken.

De handwerklessen moesten dadelijk productief voor het gezin werken. Jonge kinderen *leerden* breien aan een zoogenaamden broddellap en daarna volgden dan dadelijk een paar kousen, waarvan de moeilijke deelen door . . . de onderwijzeres werden gebreid.

Brachten de leerlingen soms werk mede, dat als cadeau moest dienen en waarin zij niet de *minste* vooroefening gehad hadden, dan werd dit toch ondernomen en sloofde de onderwijzeres zich af, het werk grootendeels zelve te verrichten om toch de ouders maar tevreden te stellen.

Enkele leerlingen, uit haar aard vlug en handig, leverden soms een werk af, dat werkelijk door haar zelf was uitgevoerd, en gezien mocht worden. Doordat de leerlingen meestal verschillend werk hadden, moest ieder persoonlijk worden voortgeholpen, hetgeen veel tijd kostte en dikwijls aanleiding gaf tot verveling en daardoor tot wanorde.

Als tegenwicht nam men zijne toevlucht tot *voorlezen*, dat de leerlingen dan bij beurten mochten doen, of tot zingen. Dat hierdoor de aandacht nog minder bij het werk bepaald bleef, werd niet bedacht; evenmin dat de kinderen al heel weinig leerden van de fouten, die door de onderwijzeres verbeterd werden. Men ging zelfs zoover, dat de leerlingen alleen dat werk mochten medebrengen, waaraan zij doorloopend konden voortgaan zonder hulp.

Hieraan moet het dan ook worden toegeschreven, dat de handwerken beschouwd werden als een werk, dat gedachteloos kon worden uitgevoerd.

Van verschillende zijden kwam men wel tegen deze manier van tijdverbeuzelen op en lieten zich ontevreden stemmen hooren, maar het bleef er al bij, en doordat nog altijd het onderwijs in de handwerken gerekend werd tot het meer uitgebreid lager onderwijs, waren er zelfs verscheidene scholen, waar de meisjes geheel verstoken bleven van eenig onderricht in dit vak.

Aan die omstandigheid hadden dan ook afzonderlijke brei- en naaischolen hare opkomst, zelfs haren bloei te danken. Op de zoogenaamde naaiwinkels voor meisjes, die de lagere school voor goed hadden verlaten, was van *onderwijs* in den regel geen sprake. Het werk kregen zij ingericht in handen, uit vrees, dat zij het zouden verknippen, omdat het altijd bestelwerk was. Op die „linnen"winkels moest alles op den draad genaaid worden tot zelfs het fijnste linnen en batist.

Aan het stoppen werd zeer veel tijd besteed, getuige de stoplappen met zeer groote stoppen, geheel met zijde gewerkt, soms wel met eene ster in het midden van den lap, waarbij verschillende stoppen ineenvloeien of met een grooten bouquet in het midden met den kruissteek gewerkt. Daar waren echte kunststukken onder; jammer maar,

dat er zoo weinig waarde voor het huisgezin in gelegen was. Bij vele familiën is zulk een lap nog als herinnering aan den ouden tijd, hetzij achter glas of netjes ingepakt, bewaard gebleven. Daar het jaartal gewoonlijk op die lappen gemerkt staat, kan men nagaan, dat die wijze van werken reeds dagteekent van het einde der 18e eeuw.

In de huisgezinnen werden de meisjes ook vaak tot handwerken aangespoord, doordat er buiten de schooluren veel tijd over was en er nog geen sprake was van zooveel sport, lectuur en muziek als thans. Voor het geheele gezin werden kousen, borstrokken en mutsen gebreid, ja somwijlen ook broeken en rokken. In den gegoeden stand werd ook veel tijd aan borduren besteed, zoodat niet zelden de doopjurk, de strooken aan rokken en dergelijke door de moeder zelf waren geborduurd. De handigheid daarin werd door de een aan de ander geleerd, en veelal zaten de kinderen op de scholen te borduren, zonder eenige leiding van de handwerkonderwijzeres daarbij te ontvangen.

Toen de Wet op het Lager Onderwijs van 1878 bepaalde, dat de handwerken als verplicht leervak naast de andere vakken eene plaats moesten vinden, werd dit van verschillende zijden toegejuicht, vooral ten platte lande, waar tot heden nog maar weinig of niets van dit vak werd onderwezen. Velen waren er geheel van doordrongen, dat de beoefening der handwerken voor de vorming van ieder meisje van het hoogste belang is, dat zij tot arbeidzaamheid opwekt en zin voor orde, netheid en zuinigheid kweekt.

Voor vrouwen uit den gegoeden stand is het van groote waarde, wanneer hare kennis van het vak haar in staat stelt, het werk te beoordeelen, dat zij voor geld laten uitvoeren en voor gezinnen, die van een beperkt inkomen moeten leven, kan het besparen van werkloon en het uitsparen van grondstof door de vrouw, die bedreven is in de handwerken, een ware zegen zijn, die tot welvaart en geluk in het huisgezin veel kan bijdragen.

De invoering van dit leervak op de lagere school deed al spoedig de vraag opkomen, op welke wijze het onderwijs nu wel de meeste vruchten zou kunnen dragen.

Doordat het eene plaats moest innemen naast de andere vakken, sprak het als van zelf, dat het even als de andere vakken klassikaal moest worden onderwezen.

Tot dusverre bestonden er brei- en haakboekjes en tijdschriften, met behulp waarvan ieder, die zich het vak wilde eigen maken of examen daarin wilde afleggen, zich kon oefenen in de verschillende technieken. Bij de examens in handwerken werd alleen een onderzoek ingesteld naar de bedrevenheid der candidaten en zoo was menigeen, die de handwerken moest onderwijzen, wèl eene uitstekende werkster, maar miste vaak de kennis, die noodig is om onderwijs te geven. Toch was er reeds in 1871 door Mejuffrouw H. A. Krooneman te Zaandijk een werkje van R. Schallenfeld uit het Duitsch vertaald, waarin eene methode voor het klassikaal onderwijs werd beschreven, die in Berlijn gevolgd werd.

Kort na de invoering van de Wet van 1878 zetten een viertal dames in ons land hare denkbeelden omtrent het klassikale onderwijs in de nuttige handwerken voor meisjes in meer of minder omvangrijke handleidingen uiteen, waardoor een weg werd aangewezen, die kon worden ingeslagen.

Het waren de dames:

T. VAN DEN BERG—STOMP te Groningen, *Handleiding voor vrouwelijke handwerken.*

A. TEUNISSE te Amsterdam, *De nuttige handwerken voor meisjes*, methodisch bewerkt ten dienste van de lagere school.

G. v. EYK—HARDEMAN te 's Gravenhage, *De nuttige handwerken in de lagere school.* Een woord bij de invoering van dit leervak op de scholen overeenkomstig de Wet van 17 Aug. 1878.

C. M. W. WALESON te Den Helder, *Handwerken.* Handleiding tot het geven van onderwijs op de school.

De denkbeelden dezer schrijfsters kwamen daarin met elkander overeen, dat zij het noodzakelijk achtten het onderwijs in de handwerken aan te vangen met leerlingen van 6 à 7 jaar en ook hierbij van den beginne af, de leerlingen zelfstandig te leeren werken door aanschouwing en bespreking. Als doel van het onderwijs werd beschouwd een grondslag te leggen, waarop kon worden voortgebouwd, even als men dat doet bij alle andere vakken van het Lager Onderwijs.

Er werd dus gebroken met den ouden sleur om terstond groote werken te ondernemen; eerst moesten de kinderen leeren, de verschillende moeilijkheden, die zich voordoen bij het maken van kleedingstukken, gaandeweg te overwinnen. Om te zorgen, dat de leerlingen na het verlaten der school aan eigen werk konden nagaan, hoe het een of ander moest worden ingericht en afgewerkt vond men het raadzaam, den leerlingen der hoogste klassen werkschriften te geven, waarin zij zoo nauwkeurig mogelijk aanteekeningen maakten, en haar modellen van kleedingstukken te laten maken, die zij konden bewaren. Er werd eene methodische volgorde aangegeven, om het kind van het eenvoudige tot het meer samengestelde te laten opklimmen en het in staat te stellen zich rekenschap te geven van hetgeen het deed, om daardoor ook de zelfwerkzaamheid te bevorderen.

Dat bij dezen leergang de invloed der ouders (moeders) op het werk der kinderen ophield, ligt in den aard der zaak. Evenzoo, dat er op werd aangedrongen, ter wille van de eenheid in het werk der leerlingen door eenheid in de te bewerken grondstoffen, deze van wege de school te verstrekken. De vakken, die men voor de lagere school ter behandeling koos, waren: breien, haken, merken, naaien, knippen, mazen en stoppen.

Om het onderwijs aanschouwelijk te kunnen maken, deed zich de behoefte gevoelen aan modellen en leermiddelen. Men koos als eerste leermiddel een geruit bord om het voorteekenen vlug en regelmatig te kunnen uitvoeren.

De leermiddelen voor de verschillende vakken waren in den beginne nog eenigszins primitief, zoowel wat vorm als kleur betreft, en nog

niet in den handel verkrijgbaar, daar nog niet dadelijk het geschikte materiaal voorhanden was, en leermiddelen in het buitenland in gebruik, niet voldeden aan de eischen, die men meende te moeten stellen.

Zoo bleek o. a. al zeer spoedig na verschillende proefnemingen in eigen kring op de Kweekschool voor O. en O. te Amsterdam, dat een raam naar Duitsch model vervaardigd met roode, blauwe of witte wol bespannen, niet voldeed, noch door de kleur, noch door de dikte der draden van de toenmaals verkrijgbare wol. Evenmin het weefsel, omdat het ten eerste te doorzichtig was en bij gebrek aan een achtergrond niet duidelijk uitkwam en ten tweede, omdat de draden niet verschoven konden worden om als merkgaas te kunnen dienen.

Door bemiddeling van eene firma, handelende in verschillende wolsoorten, gelukte het Mej. Teunisse, de Triple Sydneywol, zeer dikke, grijze en rose wol uit Amerika, te verkrijgen en heeft zij om genoemde onvolkomenheden op te heffen gebruik gemaakt van een stevigen, zwarten, kartonnen achtergrond, waarop de draden gespannen werden, die het linnen weefsel voorstellen; door die draden twee aan twee te verschuiven kon hetzelfde weefsel bij het merken dienst doen.

Nadat hiervan zeer goede resultaten gezien waren, werden ook de gebreide lappen, die bij het mazen werden gebruikt op kartons gespannen. Zoo kwam gaandeweg de collectie leermiddelen van Mej. A. Teunisse tot stand, welke nog heden op tal van scholen in gebruik is.

Ook verschenen er leermiddelen van Mevr. G. v. Eyk—Hardeman, in hoofdzaak overeenkomende met de vorige. Het raam heeft een eenigszins gewijzigden vorm en is met wit koord bespannen voor het naaien en merken, terwijl de kartons voor het mazen uit grijze en paarse wol zijn samengesteld. Voor het breien werd door beide dames dezelfde wol aangegeven met zeer dikke houten breinaalden, die in den loop der jaren door dunnere zijn vervangen.

In de methodische volgorde der vakken valt bij de baanbreeksters op het gebied van het klassikale onderwijs in de handwerken veel overeenkomst waar te nemen.

De nieuwe richting in het handwerkonderwijs vond veel bijval; men begon dan ook in te zien, dat, waar dit onderwijs goed gegeven werd, er op die wijze door de leerlingen meer van kon worden geprofiteerd.

De groote moeilijkheid deed zich nu voor, dat niet terstond overal geschikte onderwijzeressen waren te vinden om dit vak op die manier te onderwijzen. Wel werd volgens eene der overgangsbepalingen van de nieuwe Wet aan alle onderwijzessen bij het L. O. de bevoegdheid toegekend om ook onderwijs te geven in de handwerken, maar . . . met die bevoegdheid kwam toch niet dadelijk de bekwaamheid. Eerst na verloop van tijd kwam ook hierin verandering, toen bij Kon. Besluit werd bepaald, dat degenen, die examen wilden afleggen, naast bedrevenheid in de vakken der nuttige handwerken: breien, naaien, mazen, knippen en stoppen ook blijk moeten geven, juiste denkbeelden te bezitten omtrent grondig klassikaal onderwijs in de nuttige handwerken. Het haken werd in dit programma niet genoemd, maar kwam voor op dat der fraaie handwerken. Het haken werd dus slechts als

uitzondering nog op sommige scholen onderwezen. Voor haar, die onder de vroegere bepalingen de akte hadden verkregen, werden in verschillende plaatsen o. m. te Amsterdam van wege de Gemeente cursussen gehouden om de nieuwe methode meer algemeen te doen worden. Een weinig later is hiermede te Rotterdam ook een begin gemaakt en worden deze cursussen nog steeds van Gemeentewege gehouden.

In den loop der jaren heeft Mej. Teunisse in vereeniging met Mej. A. M. v. d. Velden hare methode meer uitgewerkt en verschenen achtereenvolgens van af 1886: *De vrouwelijke handwerken voor school en huis.*

1. Het breien.
2. Merken, mazen en stoppen.
3. Naaien en knippen en een uitgewerkt leerplan voor de lagere school voor 2, 3 of 4 uren per week, terwijl in 1887 Mevr. v. Eyk—Hardeman *Een korte leiddraad bij het onderwijs in de Nuttige Handwerken op de lagere school* in het licht gaf.

Het breiboekje met beschrijving voor onderwijs en zelfonderricht van wijlen Mej. C. M. W. Waleson werd in 1890 herzien en verbeterd door Mej. C. J. v. d. Ende te 's-Gravenhage. Men bleef op den ingeslagen weg steeds voortgaan. De eischen van het practische leven waarmede bij een vak als de „Nuttige Handwerken" vooral rekening moet worden gehouden, gaven aanleiding tot menige wijziging in de bestaande handleidingen, als ook tot nieuwe werken op dit gebied. Om zich van het eerste een denkbeeld te kunnen vormen vergelijke men eens den 8en druk van: De nuttige handwerken voor meisjes enz. met den 1en druk van dit werkje.

Dan valt het in het oog, dat het breien zooveel mogelijk wordt beperkt, daar in de latere jaren veel machinaal breiwerk wordt gekocht; bij het onderwijs op de lagere school heeft men zich dus slechts te bepalen tot de eenvoudigste kleedingstukken, maar treedt het verstellen van breiwerk meer op den voorgrond. Het merken blijft nog beteekenis behouden als vooroefening voor het naaien, wat het gebruik van naald en vingerhoed betreft en wordt beperkt tot het maken van eenige randjes en de eenvoudige drukhoofdletters en het plaatsen van een merk, zooals dit voor kleedingstukken en voorwerpen van huishoudelijk gebruik noodig is.

Met nadruk wordt bij het onderwijs in het naaien er op gewezen, geen groote naailappen te laten maken en de oefeningen van schuine rolnaden niet te geven, vóór dat dit noodig is bij het naaien van een hemd. Het op den draad naaien, doet alleen dienst als middel om gelijk te leeren werken, terwijl steken en naden, die aan den eersten naailap geleerd zijn, dadelijk in toepassing worden gebracht, door het naaien van eenvoudige voorwerpen.

Bij het knippen wordt er steeds op aangedrongen de leerlingen vooral te leeren, hoe de maat moet worden genomen voor een bepaald kleedingstuk om met inachtneming der in den handel voorkomende breedten der stoffen de hoeveelheid der benoodigde stof te kunnen bepalen. Voorwerpen of kleedingstukken worden op verkleinde

schaal en volgens eene gestelde maat gemaakt van dezelfde soort stof, waarvan in werkelijkheid zulk een voorwerp gemaakt wordt Het denkbeeld om de grootte der verschillende onderdeelen uit te drukken in deelen van de lengte, blijft hierbij gehandhaafd. Bij het mazen wordt er vooral op aangedrongen kleine gesleten deelen te leeren herstellen, om veel werk te voorkomen en bij groote gesleten deelen stukken in te breien en voorts om aan het stoppen op stopgaas een zeer beperkten tijd te besteden om vooral nog het verstellen van genaaide kleedingstukken te kunnen behandelen. Het voorteekenen op het bord, dat sedert 1899 ook een exameneisch is geworden, wordt met nadruk aanbevolen, omdat hoe langer hoe meer is gebleken, dat eene flinke teekening op het bord uitstekende diensten kan bewijzen, en zeer dikwijls ook als zuinigheidsmaatregel kan worden toegepast, daar het aanschaffen van de leermiddelen dikwijls op geldelijke bezwaren afstuit.

Onder de werken en werkjes van lateren tijd treffen we er verscheidene aan, die blijk geven van verhoogde belangstelling in de handwerken en van het streven om het aangename met het nuttige te verbinden. Jammer, dat sommige schrijfsters zich in haar ijver, om het onderwijs te dienen, hebben laten verleiden, de denkbeelden van hare mede-arbeidsters, vaak hare voorgangsters, te bestrijden op eene wijze, die tot heden niet bepaald in overeenstemming wordt geacht met den goeden toon.

Achtereenvolgens verschenen:

Handleiding ter beoefening der nuttige handwerken door de dames W. H. de Visser te Bergen op Zoom en J. D. Top te Arnhem. 1887.

De nuttige handwerken klassikaal behandeld door P. Grosjean te Sliedrecht. 1887.

Het kousenstoppen methodisch behandeld, met daarbij behoorende leermiddelen door A. C. Willers te Amsterdam. 1890.

Het beslist noodige van het handwerkonderwijs in de lagere school door W. Pelsma te Sneek. 1896

Het aanvankelijk breionderwijs door J. J. Zeijlemaker. 1897.

De methodiek der nuttige handwerken met een leiddraad voor het stoppen van breiwerk door M. Ch. E. C. Mercx—Sterk te Roosendaal en W. L. Crull te Breda. 1898.

De nuttige handwerken, methode voor het handwerkonderwijs op de lagere school door A. C. Willers te Amsterdam. 1899.

De leerstof der nuttige handwerken, methodisch behandeld voor het klassikaal onderwijs door M. W. J. Milatz te Zwolle en F. W. G. Muus—Milatz te Arnhem. 1899.

Nuttige handwerken. Een volledig leerboek voor het examen door Marie Sparnaay te Leiden. 1899.

Methodisch knippen door T. Heeringa, N. v. d. Zee—Abbinga en W. C. Postma te Franeker. 1899.

Handleiding bij het onderwijs in de nuttige handwerken door J. C. A. Wiersma v. Roosendaal te Amsterdam. 1900.

Knippen naar Patronen door A. C. Willers te Amsterdam. 1900.

Het aanvankelijk naaionderwijs zonder naailap door J. J. Schelts van Kloosterhuis—Zeijlemaker te Amsterdam. 1901.

Ons bestek laat niet toe, van elke dezer handleidingen, een, zij het ook beknopt, overzicht te geven. Bovendien zou veel van het voorgaande moeten worden herhaald, daar in vele opzichten dezelfde denkbeelden op dezelfde wijze in toepassing zijn gebracht, soms met kleine wijzigingen, die niet het wezen der zaak betreffen.

Iets anders is het, waar getracht wordt, nieuwe denkbeelden ingang te doen vinden, omdat men met de bestaande geen vrede kan hebben.

Zoo geeft Mej. Willers als eerste leervak het haken in tegenstelling met de vrij algemeen heerschende meening, dat met breien dient te worden begonnen.

Tegenover het denkbeeld de kinderen de opzetsteken bij het breien zelf te laten maken van het begin af, geeft Mevr. Wiersma—v. Roosendaal den beginnenden opgezet breiwerk, dat door de leerlingen der hoogste klasse is gereed gemaakt.

Eene poging, om bij het breien het aangename met het nuttige te verbinden, is gedaan door de dames Zeijlemaker en Willers, die de gebreide lapjes laten omzetten in speelgoed of poppenkleeren, waardoor de vooroefeningen geruimen tijd vorderen en het breien van eene kous tot later wordt verschoven.

Hetzelfde denkbeeld ligt aan de methode Zeijlemaker bij het naaien ten grondslag, waar zij als vooroefeningen voorwerpjes als: een vingerdoekje, een spatkleedje (voor de waschtafel) e. d. laat maken van stopgaas.

In tegenstelling met het denkbeeld van de meeste schrijfsters, de leerlingen van het begin af onder leiding van de onderwijzeres, de modellen zelf te laten knippen, geeft Mej. Willers een knipalbum met patronen, die de onderwijzeres heeft na te knippen en aan ieder harer leerlingen ter hand te stellen.

De dames Heeringa, v. d. Zee—Abbinga en Postma, alsook Mej. Sparnaay verwerpen het denkbeeld van het knippen en naaien van voorwerpen op verkleinde schaal.

Omtrent de groote waarde van het leeren verstellen van brei- en naaiwerk zijn de schrijfsters het met elkander eens.

In deze richting zal, bij het vele machinale werk, dat tegenwoordig den handenarbeid op den achtergrond dringt, nog meer dan tot nu toe, het onderwijs in de nuttige handwerken zich moeten bewegen.

De lagere school heeft daartoe in den regel te weinig tijd tot hare beschikking; ook zijn de leerlingen nog te jong en missen daardoor het noodige overleg om daarin voldoende te vorderen. Maar de herhalingschool vindt in deze richting een ruim arbeidsveld en de gelegenheid om voort te bouwen op den grondslag, door de lagere school gelegd, om het meisje te bekwamen voor een belangrijk onderdeel van de taak, die haar als vrouw wacht.

A. M. van der Velden.

O.

Oefening. De oude Grieken kenden een verhaal omtrent een zeker sterk man, Milo geheeten, van Croton afkomstig, die een pas geboren kalf op zijne schouders legde, om het een eindweegs voort te dragen en daarmede dag aan dag voortging, tot het kalf eene volwassen koe was geworden. Du Bois Reymond, van dit verhaal melding makende, voegt er aan toe, dat sinds deze beroemd geworden proefneming onze kennis aangaande de wetten der oefening geene vordering van beteekenis hebben gemaakt. Fechner, de beroemde psycho-physicus heeft eene soortgelijke proef genomen, door maanden achtereen een paar $9^1/_2$ pond zware halters op de maat van een secondeslinger omhoog te heffen. Hij ontwierp daarna van het aantal malen, dat die beweging hem dagelijks gelukt was, eene graphische voorstelling en verkreeg daardoor eene kromme lijn, die eerst geruimen tijd horizontaal liep, maar daarna, al was het in zigzagbeweging, voortdurend omhoog ging, tot een constant maximum bereikt was. Eene dergelijke ervaring deden ook andere onderzoekers met zintuigelijke oefening op. Er schijnt uit te mogen worden afgeleid, wat trouwens zelfs eene minder stelselmatige ervaring ieder opmerkzaam mensch leeren kan, dat iedere oefening eenigen tijd noodig heeft, om hare gevolgen te toonen, dat daarna de resultaten, hoewel steeds schommelende, allengs beter worden, tot eene hoogte bereikt wordt, die slechts gehandhaafd, niet overschreden kan worden.

De oefening en hare wetten vormen een onderwerp van studie, dat in meer dan éene wetenschap thuis behoort. In de eerste plaats is het een physiologisch vraagstuk en als zoodanig heeft het in de laatste kwarteeuw de aandacht van vele onderzoekers bezig gehouden. De reeds genoemde Berlijnsche hoogleeraar, de beroemde Emil Du Bois Reymond, stelde het als zoodanig aan de orde in eene ten jare 1881 uitgesproken redevoering[1]). De vraag, die hem in het bijzonder bezig hield, was deze: welke is de physiologische oorzaak, dat eene bepaalde organische beweging steeds gemakkelijker verloopt, naarmate zij meer herhaald wordt? Een rechtstreeks en afdoend antwoord wist hij echter op die vraag niet te geven. Toch was zijn onderzoek belangrijk door den rijkdom van feiten, die hij verzameld had en bovenal door eene opmerking, waarop hij allen nadruk legde en welker juistheid hoe langer hoe beter wordt ingezien. Zij is deze, dat lichamelijke spieroefening — turnen, schaatsenrijden, pianospelen enz. — niet in de eerste plaats spieroefening, maar bovenal oefening van het centrale zenuwstelsel — hersenen en ruggemerg — is, zoodat men haar in plaats van spieroefening liever zenuwgymnastiek zou moeten noemen. De juistheid dezer opmerking treedt vooral aan het licht, als men aan

1) *Ueber die Uebung.* Berlin 1881. Later herdrukt in zijne *Reden*, Zweite Folge. Leipzig 1887.

samengestelde bewegingen denkt, waarvan wij zoo even eenige voorbeelden hebben opgenoemd. Bij de willekeurige bewegingen toch gehoorzamen de spieren aan de motorische zenuwen en is het dus van het grootste belang, dat deze zenuwen zoo spoedig mogelijk de van de hersenen of het ruggemerg komende bevelen ontvangen en uitvoeren. Als Polyphemus, de bekende cycloop uit het verhaal van Ulysses' zwerftochten, eenmaal dronken gevoerd is, baat zijne reuzenkracht hem tot niets meer.

Door deze opmerking wordt het probleem slechts verschoven en de oplossing nog meer bemoeilijkt. Van den aard der zenuwwerking is men toch in het geheel niet op de hoogte. Men kan niet veel meer doen, dan zich met vergelijkingen tevreden stellen. Het is wel aan te nemen, dat iedere zenuwtrilling in eene bepaalde groepeering der zenuwmoleculen bestaat, zoodat voortdurende herhaling derzelfde trilling dezelfde groepeering te weeg brengt, welk stoffelijk proces in analogie met hetgeen in de onbewerktuigde natuur is waar te nemen, voortdurend gemakkelijker zal gaan. Hoe langer de jongens glijden op dezelfde baan, hoe gladder de baan worden zal en hoe gemakkelijker het glijden zal gaan.

Wij wenden ons van het physiologisch terrein af en richten onze aandacht op het psychologisch vraagstuk der oefening. Talrijk zijn de voorbeelden van oefening onzer geestelijke processen. Het kan niet meer betwijfeld worden, of ook het geheugen voor oefening vatbaar is. Wel moet daarbij opgemerkt worden, dat we onder „geheugen" zeer verschillende geestelijke vermogens hebben te verstaan, of — als men, hoewel wij de noodzakelijkheid daartoe niet erkennen, den term „zielsvermogen" vermijden willen — dat ons geheugen zich in verschillende richtingen ontwikkelen kan. De botanicus zal een steeds sterker geheugen verkrijgen voor namen van plantenfamiliën en -soorten; de wiskundige voor mathematische formules; de historicus voor geschiedkundige data enz. Dat zal zelfs het geval zijn ook zonder opzettelijke oefening, door eenvoudige gewoonte dus reeds, welke echter door oefening krachtig kan worden gesteund. Dat ook hier een maximumgrens bestaat, schijnt door de ervaring even goed te worden bevestigd, als zulks uit bloote redeneering zou kunnen worden afgeleid. De plantkundige Robert Brown kende 25000 soortnamen. Kunth niet meer dan 20000 en de laatste deed de ervaring op, dat, als hij er meer bij wilde leeren, hij andere uit het geheugen verloor. Dat menschen, wier beroep het meebrengt, verschillende personen uit elkander te moeten houden, zooals tramconducteurs op drukke lijnen, daarin groote vaardigheid kunnen verkrijgen, is algemeen bekend. Dat voorbeeld wijst niet alleen op groote geoefendheid van het geheugen, maar ook op groote vatbaarheid in het waarnemen van verschillen, wat weer terug te brengen is — eene opmerking, die waarschijnlijk voor alle geestelijke verrichtingen geldt — tot oefening in de oplettendheid. Als men van oefening in het logische denken spreken kan, moet ook deze oefening haar grond hebben in sterker en vlugger aandachtsconcentratie. Het logisch denken toch is op zich zelf, zooals wij in

ons artikel *Denken* hebben uiteengezet, niet eene bepaalde begaafdheid, maar eene noodwendige verrichting van den geest. Ieder normaal mensch denkt logisch; fouten in het logisch denken ontstaan dan ook alleen door de toepassing der logische denkwetten op voorstellingen, die niet in logisch verband tot elkander staan. Oefening in het logisch denken zal dus slechts kunnen bestaan in verhoogde vaardigheid in het oproepen en vasthouden der voorstellingen, waaruit eene logische gevolgtrekking moet geboren worden.

Uit het voorgaande volgt gemakkelijk, dat het vraagstuk der oefening ook eene didactische beteekenis heeft. Ons onderwijs toch bestaat in het aanbrengen van kundigheden en vaardigheden en bij beide is de oefening onmisbaar. Wij zouden nu alle leervakken kunnen nagaan, om de beteekenis der oefening in ieder van hen te kunnen bepalen. Beter lijkt het ons echter, enkele algemeene regelen op te sporen en die door voorbeelden aan de verschillende leervakken ontleend, toe te lichten.

Bij de leervakken, die hoofdzakelijk vaardigheid van de hand beoogen, zooals schrijven, teekenen, vrouwelijke handwerken, bekleedt de oefening eene zeer voorname plaats. Toch mag hier niet vergeten worden, dat aan de oefening noodzakelijk vooraf moet gaan eene heldere voorstelling van de gevraagde verrichting. Zeker zal bij het schrijven bijv. de oefening, of de toepassing, den meesten tijd in beslag nemen, maar men vordert te veel van haar, als men geheel het onderwijs daarin laat bestaan, of althans te weinig zorg besteedt aan de voorbereiding. Eer de leerlingen de lettervormen in grooten getale namaken, moet de onderwijzer zorg dragen, dat zij den vorm met de uiterste nauwkeurigheid hebben opgenomen. De eerste oefeningen zullen dus moeten bestaan in het langzaam nateekenen van de elementen. Blijkt het, dat de leerlingen eene heldere voorstelling van den voorgeschreven vorm hebben, zoodat de afwijkingen niet aan onkunde, maar aan gebrek aan geoefendheid moeten worden toegeschreven, dan eerst is het de tijd om te trachten, ook dat gebrek te boven te komen, wat alleen door gedurige herhaling mogelijk is. Zooals bij alle vakken van onderwijs, zoo zullen zich ook hier belangrijke verschillen in aanleg openbaren: de eene leerling zal in eene enkele les de moeilijkheden overwonnen hebben, waaraan andere misschien zes lessen zullen besteden, een bezwaar, dat zich bij klassikaal onderwijs geducht kan doen gelden. In het uiterste geval zal men den algemeenen klassikalen gang moeten opgeven en enkele achterblijvers getroost achter moeten laten blijven. Gebruikt men in de klasse cahiers met gedrukte schrijfvoorbeelden, dan zal deze ongelijke behandeling moeilijkheden inhebben, maar dat is alleen een bezwaar tegen dat leermiddel, niet tegen het beginsel, tenzij men losse schrijfvoorbeelden gebruikt, waarvoor deze bezwaren niet gelden.

Bij het aanvankelijk leesonderwijs neemt de oefening eveneens eene zeer belangrijke plaats in, maar ook hier geldt hetzelfde beginsel, dat we zoo even hebben leeren kennen. De oefening mag niet te vroeg komen. Zij mag toch alleen dienen ter verhooging der vaardigheid,

niet tot het aanleeren van wat nog niet voldoende gekend wordt. De oefening staat in dienst van het kunnen; niet van het kennen. Tegen dezen regel wordt vaak gezondigd in het grammatisch onderwijs. Zuiver schrijven is zonder twijfel een gevolg van lang voortgezette en goed geleide oefening. Het dictee kan hier van veel nut zijn, maar het zal meer kwaad dan goed doen, indien men het te vroeg geeft, d. w. z. indien men het aanwendt, alvorens de grammaticale moeilijkheden in eene uitgebreide reeks van toepasselijke voorbeelden met breede uitvoerigheid zijn behandeld. Geeft men het dictee te vroeg, dan wordt het zoo licht eene oefening in het fouten-schrijven en elke eenmaal begane fout heeft de noodlottige eigenschap, zich te willen handhaven en te vermenigvuldigen.

Eene andere opmerking van veel belang is het, dat men bij elke oefening goed in het oog moet vatten, wat eigenlijk de moeilijkheid is, die overwonnen moet worden. Hier moet een leergang toegepast worden, die van het enkelvoudige tot het samengestelde voert. Eerst kome ééne bepaalde moeilijkheid alleen of zoo goed als alleen voor, opdat de volle aandacht der leerlingen daarop gevestigd worde. Dan verbinde men allengs deze moeilijkheid met vroeger behandelde, maar zóó, dat de laatst besproken moeilijkheid nog veelvuldig voorkomt, om ten slotte eene algemeene herhaling te geven, waarin al het vroeger behandelde ordeloos dooreengemengd is.

Boven hebben we opgemerkt, dat „oefening in het logisch denken" eene oneigenlijke of liever eene onjuiste uitdrukking is, die iets anders bedoelt, dan zij zegt. Daaraan verbindt zich de practische vraag, hoe de leerlingen zullen geoefend worden in die vakken, waarin het logisch denken op den voorgrond treedt, het onderwijs in de wiskunde bijv. — of, om bij het gewoon lager onderwijs te blijven — in het oplossen van rekenkundige vraagstukken. Inderdaad is hier de oefening van minder beteekenis, dan nog vaak wordt aangenomen. Men meent de leerlingen rekenen te kunnen leeren, door hen de eene verzameling van vraagstukken voor, de andere na te laten doorwerken en inderdaad is daar een zeker resultaat mee te bereiken. Maar wat men bereikt is toch te nauwernood de moeite van zooveel inspanning waard. Want wat men zoodoende geoefend heeft, is het geheugen. De leerlingen hebben door het veelvuldig oplossen van rekenkundige vraagstukken zich enkele redeneeringen eigen gemaakt, die veel te pas komen en met behulp daarvan kunnen zij nu de meest voorkomende vraagstukken oplossen. Onderzoekt men echter, of de redeneering waarlijk begrepen is, dan blijkt dat heel dikwijls niet of hoogst onvoldoende het geval te zijn. Indien men de verschillende moeilijkheden, die zich bij zulke vraagstukken kunnen voordoen, behoorlijk groepeert en ieder type afzonderlijk behandelt, dan geraakt men met minder moeite tot helderder inzicht. Het aantal logische verbindingen tusschen de gegevens van een rekenkundig probleem is toch betrekkelijk gering, zoodat aan het geheugen geen zware taak behoeft te worden opgelegd. Hoofdzaak is, dat die logische afhankelijkheid helder worde ingezien en daartoe komt men door het nauwgezet ontleden der gegevens. Daarin kan men zich

zonder twijfel oefenen en in zooverre kan men dan spreken van „oefening in het logisch denken”.

Het hygiënisch vraagstuk der lichaamsoefeningen kunnen we met stilzwijgen voorbijgaan, aangezien daarover reeds afzonderlijk gehandeld is. Met een enkel woord willen we echter nog wijzen op het ethisch belang der wilsoefening. Deze kan tot haar recht komen, zoowel bij de lichamelijke als de geestelijke oefening. Het stipt op maat en commando uitvoeren van spierbewegingen vordert groote opmerkzaamheid en inspanning van den wil. Niet ten onrechte spreekt men van de „zedelijke” kracht van een goed gedisciplineerd leger. Het bewustzijn, vermoeienissen te kunnen verdragen, en zich binnen zekere grenzen onafhankelijk te gevoelen van lichamelijke behoeften, maakt den mensch volhardend en sterk. Ook bij de jeugd kan dat gevoel worden aangekweekt, niet alleen door goed geleide en in koor uitgevoerde lichaamsoefeningen, maar evenzeer door de gewenning aan orde en tucht in de school.

Slappe tucht is niet alleen een beletsel voor het goed volgen der lessen, maar brengt ook zedelijke schade met zich, daar zij den leerling de gelegenheid ontneemt, zelfbeheersching te leeren en hem afhankelijk maakt van iedere oogenblikkelijke opwelling.

De wilsoefening kan echter ook een rechtstreeksch doel hebben. De hoogere deugden als naastenliefde, trouw, eerlijkheid worden in de eerste plaats wel niet door opzettelijke oefening verworven, maar er zijn andere gewenschte eigenschappen, als beleefdheid, zindelijkheid, liefde voor orde en nauwgezetheid, die bij de meeste kinderen geduldige en lang voortgezette oefening vereischen, eer zij er voldoende vorderingen in hebben gemaakt. Bij de huislijke, zoowel als bij de schoolopvoeding, is hierop te letten. De onderwijzer moet den leerling oefenen in beleefdheid jegens zijn persoon, niet omdat hij zelf aanspraak mag maken op die kinderlijke hulde, maar alleen wijl die deugd in het maatschappelijk verkeer onmisbaar is. Het komt wel eens voor, dat een onderwijzer uit misplaatste nederigheid of erger: uit achteloosheid, te dezen opzichte zijnen leerlingen geene verplichtingen wil opleggen, en meent, dat het van pedanterie zijnerzijds zou getuigen, als hij hierin veeleischend te werk ging. Zulk eene meening verdient ernstige bestrijding, want wat men hierin van den leerling vraagt, eischt men niet in zijn eigen belang, maar in dat van den leerling zelven.

Kan het ooit een eisch der oefening zijn, dat men de kinderen aan de verzoeking blootstelt? Mag men — om een voorbeeld te noemen — den suikerpot onbeheerd laten staan, om een snoepachtig kind in zelfbeheersching te oefenen? Ons antwoord is toestemmend, mits men vooraf zich de vraag stelle, of de verzoeking niet te sterk zou zijn. Besliste zekerheid is daaromtrent wel nooit te verkrijgen en waar de twijfel sterk is, doet men beter zich te onthouden, in de overweging, dat elke zedelijke struikeling de mogelijkheid van dieperen val vergroot. Maar het is slechts eene „mogelijkheid” en voor den ernstigen opvoeder is het even waar, dat hij uit het kwade het goede kan doen voortkomen.

Oordeel. De leer aangaande het oordeel behoort zoowel te huis in de logica als in de psychologie. Terwijl evenwel de logica eene kunstleer van het denken heeft te ontwerpen en dus de vraag te beantwoorden heeft: „hoe en volgens welke wetten behoort gedacht te worden?”, beschouwt de zielkunde de denkelementen en hunne functies uit een geheel ander oogpunt en met een evenzeer verschillend doel. Zij toch tracht het antwoord te vinden op de geheel andere vraag: „hoe kan het denken worden verklaard?”, waarbij de tegenstelling tusschen logisch en onlogisch denken niet in aanmerking komt.

Indien men de beteekenis der oordeelsfunctie goed wil nagaan, verdient het aanbeveling, zijne voorbeelden zoo eenvoudig mogelijk te kiezen.

Laat er b.v. geoordeeld worden: „de boom is groen.” De logische analyse onderscheidt hier een subject: *de boom* en een daaraan toegekend praedicaat: *groen*, welke toekenning wordt uitgedrukt door den verbalen vorm: *is*. Hoe moet nu het tot-stand-komen van zulk een oordeel verklaard worden? Op deze vraag zijn zeer verschillende antwoorden gegeven. De associatie-psychologen, zooals Stuart Mill, Spencer, Bain en Ziehen, meenen, dat de vorming van het oordeel door het associatie-proces voldoende kan verklaard worden. De voorstellingen „boom” en „groen” staan in associatief verband; doch dit verband is nauwer en inniger, dan dat tusschen „boom” en „stoel”, of tusschen „groen” en „glad”, die evengoed associatief verbonden zouden kunnen zijn. Dat meer innig verband wordt dan ook uitgedrukt door het koppelwoord *is*. Voor elke voorstelling laat zich een residu in de hersenen denken; dus zoowel voor „boom”, als voor „groen”. En nu heeft datgene, wat door het koppelwoord „is” wordt uitgedrukt, zoowel betrekking op het daaraan in de spraakformule voorafgaande „boom”, als op het daarop volgende „groen”. Nu werpt men de hypothese op, dat de tusschen-voorstelling, door het koppelwoord uitgedrukt, haar physiologisch residu heeft in de verbindingsbaan, die de beide zenuwcellen verbindt, waarin de voorstellingen „boom” en „groen” gezeteld zijn.

Het physiologisch proces verbruikt een zekere tijdruimte, om van de enervatie der eene cel, die „boom” representeert, te komen tot tot die, welke „groen” vertegenwoordigt; eene reden te meer, om te onderstellen, dat die overgang tevens bewust zal worden. Daarbij komt, dat de *spraakvorm*, waarin zich het oordeel uit, wel synthetisch is, doch het oordeel zelf evengoed op analytischen als op synthetischen weg kan gevormd zijn. „Boom” en „groen” toch kunnen elementen zijn van eene samengestelde voorstelling en als zoodanig gelijktijdig optreden en dan ondervindt het des te minder bezwaar, hunne gelijktijdigheid in het bewustzijn te verklaren, eene gelijktijdigheid, die zich dan natuurlijk ook uitstrekt over het logisch verband, waarin het oordeel ze tot elkander plaatst.

Het oordeel wordt, volgens deze theorie, niets anders dan eene eigenaardige soort van associatie; eigenaardig door den sterkeren graad van solidariteit, waarin de beide elementen tot elkander staan. Immers

„boom" en „groen", als voorstellingen genomen, zijn zoo vaak geassocieerd geworden, omdat hunne gelijktijdigheid zoo buitengewoon dikwijls voorkomt, dat de meeste andere associaties, zooals „boom" en „rood", „boom" en „blauw", daarbij steeds uitgesloten zijn. Deze innigheid der associatie „boom—groen" vindt daarom hare sanctie en toestemming in de hechtere verbindingsformule van het oordeel.

De hier medegedeelde theorie is die van Ziehen, (zie zijn „Leitfaden der physiologischen Psychologie", 5e druk pag. 183—196). Zij is, volgens den schrijver, niet meer dan eene onbewezen hypothese, die naar zijne meening dienen kan, om aan te toonen, dat het oordeelsproces zich associatief laat verklaren op eene wijze, die de theorie van een onafgebroken parallellisme tusschen psychische en physische verschijnselen ongedeerd laat gelden. Evenwel verklaart zij, onzes inziens, niet, op wat wijze datgene, wat een systematisch geheel vormt in de physische sfeer, nu ook in het bewustzijn als eenheid wordt *ervaren.*

Eene andere zienswijze omtrent de oordeelsvorming treffen we bij Herbart en de zijnen aan. Volgens hen zou de vorming van het oordeel: „de boom is groen" ongeveer aldus verklaard moeten worden. Zoolang ik niets dan groene boomen heb gezien, zal wel eene innige associatie kunnen ontstaan zijn tusschen de voorstellingen „boom" en „groen"; doch de aanleiding om dat innig verband in een oordeel uit te drukken, zal eerst dan aanwezig zijn, wanneer de associatie dier voorstellingen eene belemmering ondervindt. Dit kan op verschillende wijzen geschieden. Stelt iemand b.v. de vraag: „welke kleur heeft de boom?", of wel deze: „de boom is immers rood?", dan zal dit de gewenschte aanleiding kunnen zijn om het oordeel uit te spreken: „de boom is groen", of met ontkenning van de valsche onderstelling: „wel neen, de boom is groen". — Anders nog weer gedacht, zou het aanschouwen van den boom des winters, zonder groene bladeren, mij bij zijn plotseling weerzien in de lente, den uitroep kunnen ontlokken: „zie, de boom is (thans) groen!" Hier zou dan het verrassende der associatie aanleiding gegeven hebben tot de vorming van het oordeel: „de boom is groen".

Ook deze verklaring achten wij gekunsteld en niet op alle gevallen van toepassing, al achten we het verrassende, dat iedere belemmering eener associatie teweegbrengt, niet zonder invloed op de oordeelsvorming, wegens de grootere opmerkzaamheid, die zij ten gevolge heeft en die, zooals wij zullen aantoonen, op het oordeelsproces van grooten invloed is. Herbart moest eene dergelijke theorie wel uitdenken, omdat volgens hem, het zieleleven in zijn geheelen omvang niets dan voorstellingsbeweging is en als voorstellingsmechanisme moet verklaard worden.

De school van Herbart kent geene andere verbinding der voorstellingen, dan door versmelting en geen anderen onmiddellijken grond voor die versmelting, dan de gelijktijdigheid. Dat evenwel twee voorstellingen gelijktijdig in het bewustzijn voorkomen, is met betrekking tot die voorstellingen zelf eene toevallige omstandigheid; de daaruit ontstane versmelting heeft daarom slechts geldigheid en beteekenis voor het

subject, waarin zij plaats heeft. (Zie Volkmann: Lehrbuch der Psychologie, pag. 232).

Wanneer nu dezelfde school bij monde van dezen schrijver beweert, dat voorstellingsverbindingen, die haren oorsprong in het denken hebben, niet aan het toeval onderworpen zijn, maar het karakter van noodwendigheid en algemeene geldigheid dragen, dan blijft haar slechts over, die eigenschappen van noodwendigheid en algemeene geldigheid af te leiden uit den inhoud der voorstellingen. Het denken, dus in eerste instantie: het oordeelen, is dan het verbinden en scheiden van voorstellingen, dat gegrond is op den inhoud der bedoelde voorstellingen zelve. Het overeenkomstige in de beide gelijktijdig in het bewustzijn aanwezige voorstellingen wordt losgelaten (verdonkerd).

Deze theorie evenwel verliest het meest karakteristieke element uit het oog, dat juist het oordeelen maakt tot wat het is. Immers, de beide voorstellingen „boom" en „groen" versmelten niet tot het oordeel: „de boom is groen". — Wel kan de voorstelling „boom" (dat is: stam met takken en twijgen) samensmelten met de voorstelling „groen" (bladeren) tot eene nieuwe voorstelling: „groene boom"; doch het oordeel blijft vooralsnog op zich wachten. Het komt dan eerst tot stand, wanneer van de voorstelling: „groene boom" door het denken de voorstelling „groen" wordt afgezonderd, om daarna met bewuste nadrukkelijkheid aan de voorstelling „boom" te worden toegekend. Eerst wanneer aan de ziel de *betrekking* bewust wordt, die er bestaat tusschen de partiëele voorstelling „groen" en de totale „boom" (= „groene boom") en die betrekking in bewusten denkvorm wordt uitgedrukt, dan eerst heeft het oordeel zich gevormd.

Hetzelfde proces valt ook dan op te merken, wanneer het logische subject in den taalvorm van het oordeel ontbreekt, zooals b.v. in: „het regent". — Hoe die taalvorm moge ontstaan zijn, is een probleem der grammatica; doch zielkundig beschouwd, wordt zulk een oordeel ontleend aan de samengestelde voorstelling: „vallende regen." Op gelijke wijze put het extentiaal-oordeel: „er is een God", zijne elementen uit de samengestelde voorstelling: „een (nu en altijd) zijnde God". Wundt (zie: „Grundriss der Psychologie", pag. 321) zegt dan ook: „Voor het psychologisch inzicht in den aard der oordeelsfunctie is het van fundamenteele beteekenis, dat zij niet als eene *synthetische*, maar als eene *analytische* functie moet opgevat worden." En Dr. Joseph Geyser (zie: Grundlegung der empirischen Psychologie, pag. 153) zegt er van: „Wie in het oordeel wellicht slechts eene associatieve verbinding en opeenvolging van voorstellingsinhouden wil zien, die ziet daarin juist datgene over het hoofd, waardoor het oordeel eerst zijn eigenaardig psychisch karakter verkrijgt. In het feit namelijk, dat twee voorstellingen tegelijk in het bewustzijn aanwezig zijn en de ziel derhalve van beider aanwezigheid tegelijk wetenschap heeft, openbaart zich volstrekt nog geen oordeel; doch dit laatste treedt eerst dan te voorschijn, wanneer de ziel van de eene voorstelling een blik op de andere werpende, de eene of andere betrekking tusschen die beide bevestigt of ontkent. . . . . Zal het oordeel tot stand komen, dan

moet nog die éénc perceptie plaats hebben, waardoor de beide voorstellingen saamgebracht worden; d. w. z. het inzicht moet tot werkelijkheid worden, dat er tusschen subject en praedicaat eene bepaalde betrekking al of niet aanwezig is."

Prof. Jerusalem, die (in zijn: „Lehrbuch der Psychologie") het ontstaan van het oordeelen vrij uitvoerig nagaat, wijst er op, dat de oorspronkelijke taalvorm, waarin de mensch te kennen gaf, dat hij zich van een *gebeuren* in de zinnelijke wereld bewust was, de spraakwortel moet geweest zijn en dat eerst de analyse van de saamgestelde voorstelling, die daardoor in spraakklank werd uitgedrukt, tot de oordeelvorming en hare uiting in een oordeelenden zin heeft geleid. Zijn betoog dienaangaande luidt aldus: „De eerste spraakklanken, die dienden tot aanduiding van gebeuringen in de zinnelijke wereld, noemt men *wortels*. Zij duiden noch dingen, noch handelingen aan, maar gebeuringen, waarin *ding* en *handeling* door het bewustzijn nog niet zijn gescheiden. De wortels zijn dus geen woorden, maar datgene, wat de ontwikkelde taal volzinnen noemt. Ook de eerste woorden, die men van kinderen verneemt, hebben evenzoo de beteekenis van volzinnen. Wanneer een kind „papa" of „mama" roept, dan beteekent dat altijd een volzin, b.v.: „papa is hier"; „mama moet komen", en het duidt eene gewichtige phase in de ontwikkeling van het kind aan, wanneer het voor de eerste maal aan het subject een afzonderlijk woord als praedicaat toevoegt."

„Op dergelijke wijze beteekende de wortel: „svar", waaruit het Latijnsche „sol" ontstaan is, oorspronkelijk niet de zon; maar deze wortel diende, om de verschillende werkingen en eigenschappen der zon tevens uit te drukken. Wilde men derhalve zeggen: „De zon schittert, schijnt, verwarmt, brandt, gaat op, gaat onder, is door wolken bedekt", dan slaakte de borst des menschen den reeds bekenden spraakklank: „svar". Stellen we ons nu voor, dat de hoorders van dezen uitroep door eigen zinnelijke waarneming, en wellicht ook door een gebaar van den spreker, ondersteund werden, dan konden zij gemakkelijk begrijpen, wat de spreker aan de zon bemerkte. Wilde men echter eene dergelijke ervaring aan anderen mededeelen, dan moet weldra gebleken zijn, dat de uitroep „svar" alleen, ja zelfs een begeleidend gebaar, niet voldoende was, om begrepen te worden. De spreker, wiens behoefte om zich verstaanbaar te maken door het niet-verstaan van den hoorder nog dringender gevoeld wordt, zoekt nu naar een spraakklank, die, aan „svar" toegevoegd, aan zijn medemensch duidelijk zal kunnen maken, wat hij zeggen wil. Stellen we ons voor, dat hem b.v. de wortel „ruk" in de gedachte komt, en hij nu uitroept: „svar ruk" (sol lucet). Verstaat de ander nu, wat hij bedoelt, dan zal deze vol blijdschap beide spraakklanken herhalen en ze later op zijne beurt bezigen, ten einde het bedoelde feit aan te duiden." (Zie t. a. p., pag. 106 en 107).

Ten einde de oordeelsfunctie in hare volledige beteekenis na te gaan, dient nog gewezen te worden op den toestemmenden of ontkennenden vorm, waarin het oordeel zich uit. „Inderdaad is de uitspraak: „de weide is groen" identiek met: „het is waar, dat de weide groen is",

wat ook aldus geformuleerd kan worden: „het groen zijn der weide is waar". — Er is hier eene waardeering van waar te zijn, en tevens wordt deze waardeering geacht, niet alleen voor het voorstellende subject te gelden, maar ook algemeene geldigheid te hebben buiten alle individuën om; daarenboven is zij absoluut. Het *norm-besef*, dat is het besef van eene absolute en algemeen-geldige waardeerbaarheid, wordt in het oordeel openbaar, en wel als besef van den norm der waarheid." (Zie: Dr. J. Bierens de Haan: „Hoofdlijnen eener Psychologie", pag. 121).

Indien men een en ander overweegt, blijkt derhalve, dat de quintessence van het oordeel bestaat in de spontane uiting eener zielswerkzaamheid, die op andere zielselementen, in de eerste plaats op zinnelijke voorstellingen, wordt toegepast en wel zoodanig, dat hetgeen aanvankelijk als gebeuring, als feit, wordt waargenomen en als voorstellingsinhoud van uit de sfeer der zinnelijke wereld wordt aanvaard, weldra wordt beoordeeld als van een subject uitgaande, waaraan iets, van dat subject onderscheidbaar, als object wordt toegekend, 't zij handeling, toestand of eigenschap. Met andere woorden: de mensch, die zich-zelf als subject ervaart, waarvan werkingen uitgaan, en waaraan toestanden of eigenschappen worden toegekend, diezelfde mensch vertaalt de ervaringen, die hij uit de buitenwereld opneemt, in de zielsspraak van zijn eigen wezen. Alzoo doende, leert hij die buitenwereld verstaan; al oordeelende, neemt hij hare openbaringen op in de sfeer van zijn eigen wezen en drukt hij daarop den stempel van zijn waarheidsbesef. Langs dezen weg des oordeels wordt de kennis uitgebreid en verdiept. De zinnelijke voorstellingen worden in hare bestanddeelen ontleed en weldra wordt de eene met de andere zinnelijke voorstelling vergeleken en beoordeeld. Zoo ontstaat de denkvorm van het begrip, dat niet zinnelijk voorstelbaar, doch een denkvorm is van abstracten, schematischen aard: het ding gekend in de som der attributen, die er aan kunnen worden toegeschreven. Heeft de oordeelsfunctie, herhaaldelijk toegepast, eenmaal geleid tot de vorming van begrippen, dan voert die begripsvorming tot drie nieuwe soorten van oordeelen. 1⁰ Eene der eigenschappen, die het begrip kenmerken, wordt uit het begrip losgemaakt, om met bewusten nadruk aan het begrip te worden toegekend, b.v.: „de boom wortelt in de aarde". — 2⁰ Het concrete ding wordt onder het begrip gesteld, of wel het minder abstracte begrips-ding onder het meer abstracte gebracht. Voorbeelden: „dit (ding) is eene lamp" of „de arend is een roofvogel". 3⁰ Het meer abstracte begrips-ding wordt in het minder abstracte nader bepaald. Voorbeelden: „dit dier is een panter", „dit boek is een roman", enz.

Volledigheidshalve dient ook gewezen te worden op twee andere soorten van oordeelen, die op dezelfde wijze gevormd worden.

Immers het is altijd de betrekking tusschen een subject en een praedicaat, die in het oordeelen tot uiting komt, en dat wel beoordeeld naar den norm der waarheid, en dan in overeenstemming met dien norm: bevestigend of ontkennend van aard. Bij de oordeelen, die wij thans op het oog hebben, ontleent de waarheids-norm zijne sanctie

niet aan de logische evidentie als zoodanig, doch aan evidenties van anderen aard, maar even categorisch en normatief. Wij bedoelen de aesthetische en de zedelijke oordeelen. De eerste ontleenen hunne sanctie aan het norm-besef der schoonheid, de laatste aan het norm-besef der goedheid. — In het oordeel: „de ondergaande zon is schoon” ligt opgesloten: „het is waar, dat de ondergaande zon schoon is”. De eigenschap evenwel, door het attribuut „schoon” aan de ondergaande zon toegekend, is van aesthetischen aard, en de toekenning er van is gegrond in de sanctie, door het norm-besef der schoonheid daaraan verleend. In het oordeel: „liegen is zonde”, valt hetzelfde op te merken ten opzichte van het norm-besef der goedheid.

Voor den opvoeder is het zeker van het hoogste belang, te overwegen, onder welke voorwaarden de oordeelsfunctie het meest bevorderlijk kan zijn aan de vorming van de persoonlijkheid. Geoordeeld wordt er onophoudelijk door menschen, zoowel als door kinderen, door den begaafde en den weinig ontwikkelde, op juiste of op onjuiste wijze. Daar het oordeel in het centrum van het bewuste zielsleven staat, omdat het tot begripsvorming leidt en ook weer begrippen hanteert, zal de oordeelsvorming van den grootsten invloed zijn op de vorming van 's menschen wereldbeeld, zoowel als op zijne aesthetische en ethische waardeeringen. In de eerste plaats nu zal de juistheid van eene oordeelvelling afhangen van de deugdelijkheid der voorstellingen of begrippen, waarover het als „denkstof” te beschikken heeft. De juistheid en levendigheid der indrukken, waaruit de voorstellingen zijn ontstaan; de getrouwheid, levendigheid en volledigheid, waarmede voorstellingen worden gereproduceerd, de scherpte, waarmede eens gevormde begrippen zijn geformuleerd, bepalen voor een groot deel de mogelijkheid van zelfstandige en juiste oordeelsvorming. Is de zinnelijke voorstelling b.v. verward en onduidelijk, dan zal de analyse, die het oordeel daarop toepast, daarvan de blijken dragen. Wanneer een juist oordeel gevormd wordt, — wat zooals van zelf spreekt, wat anders is, dan eene juiste oordeelsformule onberispelijk nazeggen, — dan berust dat op de aanwezigheid van juiste voorstellingen of begrippen. Kinderen en onbeschaafden oordeelen dikwijls voorbarig en onjuist, doordat hunne ervaring te beperkt is en zij eene causale betrekking onderstellen, waar slechts gelijktijdigheid of bloot successieve tijdbetrekking aanwezig is. Zoo b.v. wanneer geoordeeld wordt, dat de barometer schuld heeft aan het voortdurend slechte weer, of het kleine kind in den stoel, waaraan het zich stoot en bezeert, de oorzaak ziet van de pijn, die het voelt. Hoe grooter van omvang, hoe scherper belijnd, hoe getrouwer gereproduceerd het ervaringsmateriaal is, waarover iemand beschikt, hoe juister de oordeelen zullen zijn, die hij vormt.

In de tweede plaats valt op te merken, dat de oordeelsfunctie eene spontane, actieve zielsuiting is, zoodat oordeelen eigenlijk altijd onderstelt: *willen oordeelen*. In dit opzicht staat het oordeelen als wilsuiting tegenover het passieve gewaarworden. Het waarnemen, het opmerken is reeds eene bearbeiding der gewaarwordingen, die zonder vergelijken niet tot stand komen en dus de kiem der oordeelsfunctie reeds be-

vatten. In dergelijke verhouding staat ook gevoelen, het lijdelijke, tot willen, het spontane. De menschenkenner, de redenaar, de dichter weet wel, hoe hij door het ongedachte en onverwachte, door het verrassende in wendingen en combinatiën, de aandacht kan scherpen en boeien en de paedagoog kan veel van hem leeren. Wundt vooral heeft er op gewezen, dat de apperceptie eene wilsdaad is en de juistheid en volledigheid eener apperceptie, dat is het opnemen, plaatsen en rangschikken van eene nieuwe voorstelling in het systeem der vroeger gevormde, onderstelt aandachtsconcentratie, zooals Bierens de Haan, of „bereidheid tot psychischen arbeid", zooals Höfler het noemt. Opmerkzaamheid en belangstelling op te wekken; oefening in het „bereid zijn tot psychischen arbeid", dat is het groote geheim van alle onderwijs.

Voorts dient er op gewezen te worden, dat ook waar de materie van zinnelijke voorstellingen en begrippen van deugdelijken aard is, en bereidwilligheid tot psychischen arbeid niet schijnt te ontbreken, er toch een individueel graadverschil schijnt te bestaan in de dispositie om tot oordeelen in staat te zijn. Het spraakgebruik bevestigt dit in de zegswijze: „die man bezit een scherp en juist oordeel". — Gemakkelijk te constateeren valt dit niet, daar zooveel afhangt van de onmisbare belangstelling, welke zich aan alle objectieve meting onttrekt, en lichtelijk kan gefingeerd worden, zonder werkelijk aanwezig te zijn.

Eindelijk zou nog de vraag kunnen gesteld worden, of het normbesef, dat in elk oordeel zich openbaart, wel altijd even juist en levendig spreekt. Zeker is dit niet altijd het geval, en vooral niet met het zedelijk norm-besef. Er ligt eene diepe waarheid in de Bijbelsche uitspraak, dat de zonde het verstand verduisterd heeft. Hoe menigmaal wordt datgene, zelfs te goeder trouw, als waarheid aangeprezen, wat tegen alle logica indruischt, alleen omdat men zekere geliefkoosde gevoelswaardeeringen tot elken prijs wil blijven koesteren of zich moreel onmachtig gevoelt, om ze te laten varen. Uit een boek als de „Confessions" van Rousseau zouden tal van voorbeelden kunnen aangehaald worden, om dit toe lichten. — Hoe ook anders het feit te verklaren, dat er zooveel verschillende philosophische, en zielkundige stelsels naast elkander bestaan, alle door supérieure geesten uitgedacht, wien het niet aan scherpzinnigheid en oordeelsaanleg faalt? Het is ten slotte de zedelijke waardeering, die de richting bepaalt, waarin de groepeering en omwerking der begrippen plaats grijpt. Dat op het terrein der wiskunde zooveel geringer verschil van inzicht bestaat, wanneer men althans de waardeering der axiomata en de leer der hoogere functiën uitzondert, strekt slechts ter bevestiging van het zooeven aangevoerde. Op dit terrein toch, evenals op dat der abstracte logica, komen zedelijke (resp. onzedelijke) waardeeringen zoo goed als niet in het spel.

Wil men zich aangaande de leer van het oordeel oriënteeren, dan raadplege men de in dit artikel aangehaalde schrijvers en werken.

Utrecht. W. Jansen

Opleiding van Onderwijzers. „Niet voor de school, maar voor het leven!" zoo luidt het bekende devies voor degelijk, gezond onderwijs. Dit artikel willen we aanvangen met eene variatie daarop: „niet voor het examen, maar voor de school!" En dan weer: door de school, voor het leven.

Dat eene school alleen goed kan zijn, als ze over bekwame onderwijzers beschikt, daarover zijn allen het eens. En dat een onderwijzer, om bekwaam te worden, behoefte heeft aan eene geschikte opleiding, wie trekt dat nog in twijfel? De tijden zijn voorbij, dat ieder, hoe ongeschikt ook voor elk ander werk, altijd nog goed genoeg zou zijn voor onderwijzer, en de meening, de uiting van Tolstoï, dat gewoonlijk de eerste, de beste, dien men op straat vindt, als onderwijzer kan optreden, wordt eenvoudig als rariteit aangehaald.

Hoe hooger eischen men stelt aan de school, de volksschool — en deze eischen klimmen met de vorderingen der wetenschap — des te gewichtiger wordt de voorbereiding van den onderwijzer voor zijne moeilijke taak. Wanneer we bedenken, dat aan den eenen kant het gewone schoolonderwijs het eenige is, dat honderden en duizenden meekrijgen op de groote levensreis en dat het voor de overigen moet dienen als stevige grondslag, waarop verder moet worden voortgebouwd, dan is het volkomen duidelijk, dat alleen eene zorgvuldige opleiding den onderwijzer voor die taak kan bekwamen. Des te meer klemt dit, wanneer we in acht nemen, dat de onderwijzer nog iets anders en beters, maar tevens iets veel zwaarders moet doen, dan den kinderen eenige beginselen der wetenschap bijbrengen, dat hij ze zedelijk moet opvoeden. Vandaar, dat de onderwijzer nog iets anders noodig heeft, dan een zekere dosis kennis.

Zeker, kennis is nuttig en noodig; een feiten-materiaal is onmisbaar, maar wat hielp 't den onderwijzer, al ware alle geleerdheid in zijn hoofd gevaren en hij had niet de *onderwijskunst* beoefend? En dan nog, wat baat hem de *methode*, als hij niet de noodige *kennis* heeft van *'t kind*, van 't zieleleven, van de wetten der *psychologie?* En zou dit alles iets geven zonder liefde voor zijne taak, zonder een *heiligen beroepsijver*, die den eenling met vreugde zich doet stellen ten dienste van de geheele menschheid.

Onderwijskunst, ja kunst! In zekeren zin is de onderwijzer ook een kunstenaar, en nu moge men zeggen: „kunstenaars worden geboren, niet gemaakt!" wij weten allen, dat ook de heerlijkst begaafden zonder inspanning en geregelden ijver niet tot volle ontwikkeling komen; dat de minder begaafden onder goede leiding en gedreven door een loffelijken ijver, althans zeer bruikbare medewerkers kunnen worden.

Toen de opleiding nog niet zoo goed geregeld was, als thans, een halve eeuw geleden, schitterden hier en daar in ons land enkele onderwijzers door groote gaven en nu meenen nog sommigen, dat *zelf-vorming* toch maar de beste opleiding is. Die uitstekende oudjes waren immers allen *auto-didacten*. Nu, bij de beste opleiding blijft die gelegenheid nog altijd bestaan, want ten slotte komt het toch aan,

Bijzondere normaallessen en hoofden hadden resp. 1078 en 68 m. en 1995 en 79 vr. leerlingen.

De bijzondere kweekscholen telden 1357 m. en 2505 vr. leerlingen, waarvan 236 m. en 335 vr. de akte verkregen.

De voorwaarden, waarop de laatstgenoemde inrichtingen rijkssubsidie kunnen krijgen, zijn deze: Het onderwijs, gegeven in de lokalen der inrichting, door onderwijzers, waarvan eenige vast aan de inrichting verbonden zijn, zonder een bijbetrekking te bekleeden, zal de vakken moeten omvatten, waarvan de kennis voor het verkrijgen eener akte van bekwaamheid als onderwijzer wordt vereischt, en

dit onderwijs wordt verstrekt gedurende een minimum van 23 uren wekelijks en per klasse; de uren, voor het godsdienstonderwijs bestemd, niet meegerekend.

Het bedrag der subsidie is geregeld naar het aantal lesuren en naar het aantal behaalde akten als onderwijzer, bedoeld in art. 56*a* der wet. —

Zooals men ziet, wordt er met geen woord gerept over de practische bekwaamheid, terwijl het akte-examen hiervoor niet den minsten waarborg geeft.

Aan sommige rijksnormaallessen zijn z.g. voorbereidende klassen verbonden, waaromtrent *alleen* bepaald is, dat de leerlingen bij toelating 12 jaar oud moeten zijn.

In Duitschland klimt men met de geschiedenis der kweekscholen (Seminariën) op tot Comenius. Zeker is het, dat Piëtisten en Philantropijnen zich verdienstelijk hebben gemaakt in zake de opleiding. Maar eerst in de 19e eeuw is men tot eene vaste regeling gekomen; de tegenwoordige toestand in Pruisen dateert van 1 Juli 1901. De meest uitvoerige inlichtingen omtrent Pruisen vindt men in „Prüfungs-Bestimmungen, etc." door J. Rücker, Wittenberg, R. Honex's Verlag 1901.

In Duitschland onderscheidt men vooral twee stelsels, het Pruisische en het Saksische. Volgens het eerste heeft de kweekschool een cursus van drie jaren, terwijl de kweekelingen worden voorbereid aan de z.g. Präparandenanstalten, eveneens met driejarigen cursus. In Saksen heeft de kweekschool een zesjarigen cursus. Hier meent men, dat op deze wijze alleen de leiding in één hand is, en er dus gemakkelijker de noodige eenheid wordt verkregen, terwijl al dadelijk in de gewenschte richting kan worden gestuurd. Maar volgens anderen verdient het Pruisische stelsel verreweg de voorkeur en wel om de volgende redenen:

De Saksische inrichting levert een te groot complex, waardoor de directeur te veel beslommeringen heeft van materieelen en administratieven aard. Daardoor kan hij zich niet genoeg geven aan de kweekelingen, wat juist zijn voornaamste werk is. Hij kent de leerlingen niet voldoende, om den gewenschten zedelijken invloed te kunnen uitoefenen. Daar moet van hem uitgaan opvoedende bezieling en kracht, wat nog meer is, dan onderwijs alleen in de opvoedkunde. De jongste en oudste leerlingen loopen te veel uiteen, waardoor de omgang in de lagere klassen geheel anders is, dan in de hoogste. 't Gevolg kan zijn, dat de leeraren de hoogste klassen nog te streng regeeren,

waardoor de jonge lui niet de zoo noodige zelfstandigheid erlangen. De beroepskeuze moet op de Saksische scholen te vroeg geschieden en de aanstaande onderwijzers worden te jong gescheiden van hunne medeburgers, waardoor er een gebrek aan voeling tusschen de verschillende standen ontstaat, wat juist in onzen tijd noodlottig kan werken. Dit zou in Pruisen te verhelpen zijn, als de Präparandenanstalten ook werden bezocht door aanstaande kooplieden en landbouwers, die daarna even als de onderwijzers een speciale vakschool zouden kunnen bezoeken.

De kweekschool bouwt voort op het onderwijs der Präparandenanstalten. Datzelfde behoeft niet herhaald te worden, en de leerling behoeft het gansche pak niet tot elk examen met zich te dragen. De kweekschool kan beter als vakschool optreden. De eerste twee jaren worden nog besteed aan het uitbreiden en het bevestigen der verworven kennis. Veel wat vroeger — volgens de regeling van 1872 — de laagste klassen der kweekschool moesten geven, wordt thans verwerkt in de Präparandenanstalten. Met de 2e klasse eindigt op de kweekschool het eigenlijke onderwijs in Wis- en Rekenkunde, Natuur- en Aardrijkskunde. In de hoogste klasse wordt onderricht gegeven in de methodiek van die vakken. Daardoor krijgen de kweekelingen van het hoogste studiejaar *meer tijd voor hunne eigenlijke vakvorming en — voor vrije studie.*

Ziedaar een groot verschil met de inrichting onzer kweekscholen.

Het hoogste studiejaar heeft wekelijks 9 uren les in de opvoedkunde, waarvan zes uren methodiek en bovendien 4 uren proeflessen.

Prof. Rein is van meening, dat op deze wijze een meer doortastende scheiding kan komen van algemeene en beroepsvorming, de kweekelingen ontlast worden en de opleiding op geheel gezonde grondslagen wordt gesteld.

Schrijven wordt op het Seminarium niet onderwezen; wel op de Präp. anst., en daar ook op het bord.

Bij al de programma's voor het onderwijs en de examens treft het ons, dat de opvoedkunde zulk eene voorname plaats bekleedt en ook altijd *proeflessen* worden geëischt.

Dit geldt voor het eerste examen (aan de kweekschool) zoowel als voor het tweede (na 2 tot 5 jaren dienst) en voor de middelschoolleeraren; bij het hoogste (rectoren) examen zijn alleen zij vrijgesteld van een proefles, die reeds bevoegd waren.

Uitdrukkelijk is bepaald, dat *een volgend examen niet de herhaling en uitbreiding van het vorige mag zijn.* Den kandidaat wordt veel vrijheid gelaten in de keuze der vakken en steeds heeft men de eischen der practijk op 't oog.

Daar de Präp. anst. over het geheele land verspreid zijn, is bijna iedereen in de gelegenheid, zich voor de kweekschool te bekwamen.

Voor de verdere ontwikkeling der onderwijzers bestaan o. a. vaste of tijdelijke cursussen aan de Universiteiten, terwijl de autoriteiten er wel degelijk rekening mee houden, of de reeds gevestigde onderwijzers blijven werken aan hunne verstandelijke vorming. Hoewel in

Bijzondere normaallessen en hoofden hadden resp. 1078 en 68 m. en 1995 en 79 vr. leerlingen.

De bijzondere kweekscholen telden 1357 m. en 2505 vr. leerlingen, waarvan 236 m. en 335 vr. de akte verkregen.

De voorwaarden, waarop de laatstgenoemde inrichtingen rijkssubsidie kunnen krijgen, zijn deze: Het onderwijs, gegeven in de lokalen der inrichting, door onderwijzers, waarvan eenige vast aan de inrichting verbonden zijn, zonder een bijbetrekking te bekleeden, zal de vakken moeten omvatten, waarvan de kennis voor het verkrijgen eener akte van bekwaamheid als onderwijzer wordt vereischt, en

dit onderwijs wordt verstrekt gedurende een minimum van 23 uren wekelijks en per klasse; de uren, voor het godsdienstonderwijs bestemd, niet meegerekend.

Het bedrag der subsidie is geregeld naar het aantal lesuren en naar het aantal behaalde akten als onderwijzer, bedoeld in art. 56*a* der wet. —

Zooals men ziet, wordt er met geen woord gerept over de practische bekwaamheid, terwijl het akte-examen hiervoor niet den minsten waarborg geeft.

Aan sommige rijksnormaallessen zijn z.g. voorbereidende klassen verbonden, waaromtrent *alleen* bepaald is, dat de leerlingen bij toelating 12 jaar oud moeten zijn.

In Duitschland klimt men met de geschiedenis der kweekscholen (Seminariën) op tot Comenius. Zeker is het, dat Piëtisten en Philantropijnen zich verdienstelijk hebben gemaakt in zake de opleiding. Maar eerst in de 19e eeuw is men tot eene vaste regeling gekomen; de tegenwoordige toestand in Pruisen dateert van 1 Juli 1901. De meest uitvoerige inlichtingen omtrent Pruisen vindt men in „Prüfungs-Bestimmungen, etc." door J. Rücker, Wittenberg, R. Honex's Verlag 1901.

In Duitschland onderscheidt men vooral twee stelsels, het Pruisische en het Saksische. Volgens het eerste heeft de kweekschool een cursus van drie jaren, terwijl de kweekelingen worden voorbereid aan de z.g. Präparandenanstalten, eveneens met driejarigen cursus. In Saksen heeft de kweekschool een zesjarigen cursus. Hier meent men, dat op deze wijze alleen de leiding in één hand is, en er dus gemakkelijker de noodige eenheid wordt verkregen, terwijl al dadelijk in de gewenschte richting kan worden gestuurd. Maar volgens anderen verdient het Pruisische stelsel verreweg de voorkeur en wel om de volgende redenen:

De Saksische inrichting levert een te groot complex, waardoor de directeur te veel beslommeringen heeft van materieelen en administratieven aard. Daardoor kan hij zich niet genoeg geven aan de kweekelingen, wat juist zijn voornaamste werk is. Hij kent de leerlingen niet voldoende, om den gewenschten zedelijken invloed te kunnen uitoefenen. Daar moet van hem uitgaan opvoedende bezieling en kracht, wat nog meer is, dan onderwijs alleen in de opvoedkunde. De jongste en oudste leerlingen loopen te veel uiteen, waardoor de omgang in de lagere klassen geheel anders is, dan in de hoogste. 't Gevolg kan zijn, dat de leeraren de hoogste klassen nog te streng regeeren,

waardoor de jonge lui niet de zoo noodige zelfstandigheid erlangen. De beroepskeuze moet op de Saksische scholen te vroeg geschieden en de aanstaande onderwijzers worden te jong gescheiden van hunne medeburgers, waardoor er een gebrek aan voeling tusschen de verschillende standen ontstaat, wat juist in onzen tijd noodlottig kan werken. Dit zou in Pruisen te verhelpen zijn, als de Präparandenanstalten ook werden bezocht door aanstaande kooplieden en landbouwers, die daarna even als de onderwijzers een speciale vakschool zouden kunnen bezoeken.

De kweekschool bouwt voort op het onderwijs der Präparandenanstalten. Datzelfde behoeft niet herhaald te worden, en de leerling behoeft het gansche pak niet tot elk examen met zich te dragen. De kweekschool kan beter als vakschool optreden. De eerste twee jaren worden nog besteed aan het uitbreiden en het bevestigen der verworven kennis. Veel wat vroeger — volgens de regeling van 1872 — de laagste klassen der kweekschool moesten geven, wordt thans verwerkt in de Präparandenanstalten. Met de 2e klasse eindigt op de kweekschool het eigenlijke onderwijs in Wis- en Rekenkunde, Natuur- en Aardrijkskunde. In de hoogste klasse wordt onderricht gegeven in de methodiek van die vakken. Daardoor krijgen de kweekelingen van het hoogste studiejaar *meer tijd voor hunne eigenlijke vakvorming en — voor vrije studie.*

Ziedaar een groot verschil met de inrichting onzer kweekscholen.

Het hoogste studiejaar heeft wekelijks 9 uren les in de opvoedkunde, waarvan zes uren methodiek en bovendien 4 uren proeflessen.

Prof. Rein is van meening, dat op deze wijze een meer doortastende scheiding kan komen van algemeene en beroepsvorming, de kweekelingen ontlast worden en de opleiding op geheel gezonde grondslagen wordt gesteld.

Schrijven wordt op het Seminarium niet onderwezen; wel op de Präp. anst., en daar ook op het bord.

Bij al de programma's voor het onderwijs en de examens treft het ons, dat de opvoedkunde zulk eene voorname plaats bekleedt en ook altijd *proeflessen* worden geëischt.

Dit geldt voor het eerste examen (aan de kweekschool) zoowel als voor het tweede (na 2 tot 5 jaren dienst) en voor de middelschoolleeraren; bij het hoogste (rectoren) examen zijn alleen zij vrijgesteld van een proefles, die reeds bevoegd waren.

Uitdrukkelijk is bepaald, dat *een volgend examen niet de herhaling en uitbreiding van het vorige mag zijn.* Den kandidaat wordt veel vrijheid gelaten in de keuze der vakken en steeds heeft men de eischen der practijk op 't oog.

Daar de Präp. anst. over het geheele land verspreid zijn, is bijna iedereen in de gelegenheid, zich voor de kweekschool te bekwamen.

Voor de verdere ontwikkeling der onderwijzers bestaan o. a. vaste of tijdelijke cursussen aan de Universiteiten, terwijl de autoriteiten er wel degelijk rekening mee houden, of de reeds gevestigde onderwijzers blijven werken aan hunne verstandelijke vorming. Hoewel in

werkelijkheid vele kweekschool-directeuren en leeraren, evenals schoolopzieners, eene academische opleiding hebben genoten, wordt dit niet noodig geacht volgens de examen-programma's. Ook in ons land is zeker volledige bekendheid met het L. O. de eerste eisch van deze ambtenaren, en zou academische opleiding bloot als ornament kunnen dienen.

Geheel Pruisen heeft 115 Seminariën met 750 gewone en 82 buitengewone leeraren en 11134 kweekelingen (7767 P. G. en 3367 R. C).

In Zweden, met 12 kweekscholen, waarvan 7 voor onderwijzers en 5 voor onderwijzeressen, heeft men speciale klassen voor aanstaande bewaarschool-onderwijzeressen.

Japan telt 68 kweekscholen, waaronder 16 voor meisjes. De aspiranten moeten 17 jaren zijn, ontvangen kost, woning, boeken, zelfs zakgeld van den staat. De onderwijzers moeten minstens 10 jaren het openbaar onderwijs dienen, de onderwijzeressen 5 jaar. Twee speciale inrichtingen leiden de aanstaande kweekelingen op, zooals in Frankrijk te Fontenay-aux-Roses en te St. Cloud.

Leeftijd van toelating is: 15 jaar in Frankrijk en Zweden; 15 in Hongarije en België; 14 in Nederland.

Niet overal bestaat een goede overgang van de lagere school naar de kweekschool, ook niet bij ons. Wanneer de leerlingen eene goed ingerichte school voor U. L. O. of eene degelijke H. B. S. met 3-jarigen cursus afloopen, zijn ze breed en degelijk onderlegd. Natuurlijk blijft er dan op de kweekschool meer tijd over, om aan de eigenlijke beroepsopleiding te werken. In vele opzichten zou het volgens sommigen eene verbetering zijn, als het examen aan de kweekschool zelf werd afgenomen. Thans hebbben de leeraren, en menschelijkerwijs spreekt het van zelf, te veel uitsluitend het examen op het oog. Niet alleen de leeraren, maar ook de leerlingen. De rechte *voeling met de volksschool* komt er niet. De leeraar dient meer de wetenschap dan de school en deze wordt er de dupe van.

Indien het examen pract. bekwaamheid eischte en de kweekelingen na het examen nog een half of heel jaar zich uitsluitend aan de practijk konden wijden, dan was er reeds veel gewonnen.

Met het oog op de zelfstandige ontwikkeling der kweekelingen is in 't algemeen het externaat te verkiezen boven het internaat. In Frankrijk bestaat nog (haast zonder uitzondering) het internaat. Dit is wel vrijer dan vroeger, maar wordt toch nog genoemd een leekenseminarie. Als de onderwijzer niet leert, zich vrij te bewegen, hoe zal hij dan ooit menschen opvoeden? In Duitschland is 't internaat regel, de discipline meestal zeer streng, bijna militair. Nog niet vele jaren geleden heeft zich een kweekeling opgehangen, die wegens insubordinatie was opgesloten in — het cachot.

Verbazend veel wordt ook in Amerika voor de opleiding gedaan. In 1891 waren er 345 kweekscholen, openbare en bijzondere, van elk de helft ongeveer. Bovendien instituten voor de verdere ontwikkeling en z.g. zomerscholen. In Frankrijk verwacht men veel van de vacantiereisjes der kweekelingen, met de onderwijzers ondernomen.

Zoo zien we de geheele wereld door eene krachtige opleving van dit hooge belang voor de volksontwikkeling.

Onze kweekscholen zullen niet aan hare hooge roeping beantwoorden, zoolang ze voortgaan te veel op de intellectueele en te weinig op de practische vorming te letten. Ook onze examens behoeven wijziging. Nooit mag een examen *doel*, het moet slechts *middel* wezen.

Aan onze kweekscholen zijn leerscholen verbonden, ruim van al het noodige voorzien. Daar vinden de kweekelingen een heerlijk arbeidsveld, zooals men er niet beter wenschen kan. Maar de tijd, dien de kweekschool voor de practijk schijnt te kunnen missen, is te kort, en het onderwijs aan de kweekschool zelf staat in vele opzichten te ver buiten de school [1]).

---

[1]) Hier moge volgen eene proeve van regeling der pract. werkzaamheid aan de leerschool, zooals sinds jaren te Deventer in toepassing wordt gebracht.

Dat het verkeerd zou zijn, den kweekeling in eene modelschool te leeren werken, zoodat hij later in gewone of wel ongunstige omstandigheden met de handen verkeerd zou staan, wordt wel eens beweerd, maar zeker ten onrechte! Eischt men ook voor onze a.s. artsen de slechtste inrichtingen en de ongeschiktste hulpmiddelen?

In de leerschool hebben de kweekelingen het onschatbare voorrecht (waarnaar ze later nog wel eens zullen snakken!) ervaren mannen en vrouwen aan het werk te zien met jeugdige en meer gevorderde leerlingen, ook misschien — wat zoo hoogst leerzaam is — in een voorbereidende klasse.

De theoretische cursus in de opvoedkunde heeft hun de oogen geopend: ze weten, op welke zaken zij te letten hebben. Eerst meer passief — door het maken van schetsen — treden ze allengs meer actief op. *Voorlezen* en *vertellen* gaan al vrij spoedig en zijn reeds zoo nuttig en leerzaam! Hebben ze in de schetsen te toonen, dat ze in de practijk de theorie terug vinden, op hunne beurt moeten ze de theorie toepassen in eigen practijk. Ziedaar den gezonden cyclus: uit de practijk tot de theorie en dan weer van de theorie in de practijk!

Het aantal lessen is niet nauwkeurig bepaald. Wel wordt zorg gedragen, dat de kweekeling zich achtereenvolgens in verschillende klassen kunnen oefenen in de verschillende vakken, zoodat ze ook eenig inzicht krijgen in het mechanisme eener school. In een practisch register houden ze aanteekening van al de lessen, die ze geven, met enkele kenmerkende bijzonderheden en aanwijzingen, om er later meer aan te hebben. In de lessen, door hen te geven, moet vooral in den beginne natuurlijk eene geleidelijke opklimming van moeilijkheid in acht worden genomen. In huis bereiden zij zich voor. De Franschen beroemen er zich op, dat — hunne onderwijzers zich zoo zorgvuldig voorbereiden. De onzen doen het evenzeer. In den regel maakt de kweekeling een schriftelijk plan.

Het Hoofd der Leerschool geeft z.g. *modellessen*, zoo veel mogelijk opklimmende in moeilijkheid, waarbij alle kweekelingen tegenwoordig zijn. Soms wordt eene dergelijke les ingeleid door eene bespreking, opdat de kweekelingen weten, waarop ze vooral hebben te letten. Allen maken aanteekeningen, die ze in huis uitwerken tot een volledig opstel. Deze opstellen worden door het H. der L. nagezien en — in een afzonderlijk uur met alle kweekelingen besproken. Deze bespreking — „Pädagogische Conferenz", zeggen de Duitschers — is inderdaad de mooiste paedagogische les, die men zich denken kan. Men heeft hier de „documents humains" bij de hand. De theorie bestaat niet meer uit holle woorden, ijle klanken, de *feiten* staan allen duidelijk voor de oogen; want *allen* hebben dezelfde les bijgewoond: zielkundige en methodische opmerkingen, men heeft ze maar voor 't grijpen.

Soms wordt de eisch gesteld, ook door Duitsche paedagogen, dat de kweekschoolleeraren bij hun onderwijs *dezelfde methode* hebben te volgen, als de onderwijzers op de lagere school. Maar dit is niet maar zoo op gebod uit te voeren. Waar de kweekschool geeft wetenschappelijk onderwijs aan meergevorderden, daar kan en moet zij vaak de deductieve methode volgen, terwijl voor de jeugdige, minder ontwikkelde leerlingen op de lagere school gewoonlijk de inductieve methode aangewezen is.

Hieraan nu tracht de nieuwe Pruisische regeling tegemoet te komen door de kweekschoolleeraren in het hoogste studiejaar ook de methodiek van hun vak te doen onderwijzen.

Misschien is de tijd niet meer ver, dat ook in ons land alles, de opleiding betreffende, flink hervormd zal worden. Dan zal men er rekening mee dienen te houden, dat de opleiding door hoofden hoogst gebrekkig, en die aan de Normaallessen gewoonlijk onvoldoende moet genoemd worden, dat men moet zorgen voor goed gereglementeerde scholen, die de leerlingen kunnen voorbereiden voor de kweekscholen en eindelijk, dat — hoe ook de programma's der kweekscholen en der examens worden ingericht, steeds de voornaamste plaats worde toegekend aan de theoretische en practische opvoedkunde, waaraan al de leeraren hebben mede te werken.

In den grond der zaak verschilt de opleiding der onderwijzeressen niet van die der onderwijzers.

Gewoonlijk wordt de klacht geuit, dat het onzen onderwijzers aan algemeene ontwikkeling ontbreekt. Zij staan apart, ook met hunne kennis. Op de examens worden niet zelden zaken gevraagd, waarvan

---

Deze bespreking heeft plaats op Zaterdag. De eerstvolgende week, als de kweekeling weer in de leerschool komt, moet hij zelf eene „proefles" geven, gelijksoortig aan de laatste „modelles". Na de les volgt een bespreking onder vier oogen; dan wordt de kweekeling op vertrouwelijke, gemoedelijke wijze gewezen op zijn zwakheden, fouten en gebreken — maar vooral ook op zijn *deugden*. En heeft hij eens eene welgeslaagde proefles gegeven, dan wordt hem een welgemeend woord van lof en gelukwensch niet onthouden, vooral ook, wanneer hij een gebrek heeft weten te overwinnen. Dat geeft moed voor de toekomst, o zoo veel! — In die vertrouwelijke gesprekken onder vier oogen worden door den kweekeling soms de intiemste confessies gedaan, door den opvoeder de meest vaderlijke raadgevingen verstrekt.

De kweekelingen zien ook elkander werken. Bij een proefles zijn steeds één of twee tegenwoordig, nl. zij, die in dezelfde klas zijn geplaatst. Een hoogst enkelen keer heeft een kweekeling les gegeven ten overstaan van alle kweekelingen, welke les later besproken werd: over 't geheel dunkt ons die manier niet gewenscht.

Aan 't eind van den cursus wordt den kweekeling de klasse voor een geheelen schooltijd of dag opgedragen (terwijl de onderwijzer zich op den achtergrond plaatst). Zoo hoopt men de kweekelingen voor te bereiden voor een zelfstandig optreden. De ondervinding heeft reeds geleerd, dat menig hoofd der school gaarne zulk een jong onderwijzer ontvangt; wat hem aan ervaring ontbreekt, vergoedt hij eenigszins aan ijver; want — dit mogen we gerust zeggen — bij onze jonge onderwijzers vinden we heel dikwijls, ja doorgaans, een ijver en een geestkracht, die bewondering afdwingen.

niemand het nut inziet, terwijl aan den anderen kant veel, dat het gemeen goed is van alle beschaafden, onderwijzers ten eenenmale vreemd is. Ook meent men, dat in dit opzicht de onderwijzeressen zich gewoonlijk gunstig van de onderwijzers onderscheiden, waarbij men natuurlijk niet het verschil van afkomst mag vergeten. Ware de opleiding minder goedkoop, dan zouden mogelijk jongelieden van beter stand zich aan het onderwijs wijden. Bovendien blijft altijd gewenscht een goede regeling van traktementen en van bevordering: een onderwijzer moet de kans hebben, op te klimmen tot de *hoogste rangen* bij zijn tak van dienst.

Deventer. A. H. Kloosterman.

Opvoeding en Onderwijs. Het doel van dit artikel is, de verhouding op te maken, waarin deze beide begrippen tot elkander staan. Daartoe zal in de eerste plaats noodig zijn, die begrippen zoo nauwkeurig mogelijk te bepalen.

Het woord „opvoeding" wordt in tweeërlei zin gebruikt: een ruimeren en een meer beperkten. In de eerste beteekenis verstaat men onder opvoeding het geheel der opzettelijke inwerking van den volwassenen op den onvolwassenen mensch, met het doel, dezen laatsten eenmaal aan zijne bestemming te doen beantwoorden. Deze begripsbepaling gaat van meer dan eene onderstelling uit. In de eerste plaats rust deze bepaling op de m o g e l i j k h e i d der opvoeding, d. i. op de onderstelling, dat het kind vatbaar is voor opzettelijke inwerking. Men zou geneigd zijn, te zeggen, dat de juistheid dezer onderstelling onbetwistbaar is. Dat moge inderdaad zoo zijn, toch is de gegrondheid dier meening meer dan eens in twijfel getrokken. Wie toch in de kinderziel een vast en onveranderlijk beginsel aanneemt, dat slechts in staat is, zich naar eigen wetten volgens innerlijke noodwendigheid te ontplooien, hij zal geneigd zijn, den invloed eener opzettelijke inwerking zoo gering te schatten, dat deze in het niet verzinkt, vergeleken bij de innerlijke aandrift, waarvan de richting en de kracht bij de geboorte reeds bepaald zijn. Vooral ten aanzien van de zedelijke opvoeding, de karaktervorming, is deze zienswijze door meer dan éénen wijsgeer voorgestaan. Schopenhauer was van meening, dat het karakter een onveranderlijk gegeven is, dat zich aan geene uitwendige inwerking stoort en van datzelfde gevoelen legt het bekende woord van Novalis getuigenis af: „Ons karakter is ons noodlot". Indien men die beschouwing met alle ervaring in strijd acht, behoeft men nog niet de geheel tegenovergestelde zienswijze aan te hangen, door de Fransche wijsgeeren der achttiende eeuw verdedigd, dat namelijk de kinderziel als een onbeschreven blad ter wereld komt, waarop de opvoeding al wat haar goeddunkt prenten kan. In beide beschouwingen ligt een deel der waarheid en de definitie, die wij van „opvoeding" gegeven hebben, gaat blijkbaar uit van de onderstelling, dat, mogen er ook onveranderlijke gegevens in iedere menschenziel aanwezig zijn, aan de ziel toch geene volstrekte onaandoenlijkheid kan worden toege-

schreven. Voor strikte bewijsvoering, op proefneming steunende, is deze zienswijze niet vatbaar. Iedere mensch toch wordt slechts op ééne wijze opgevoed en het is nooit overtuigend vast te stellen, dat er bij andere opvoeding ook wezenlijk iets anders uit hem had kunnen groeien. Toch is, voor wie niet hardnekkig aan eene voorop gestelde meening vasthoudt, de zeer hooge waarschijnlijkheid wel te bewijzen, dat de opvoeding mee behoort tot de mensch-vormende factoren.

Onze definitie gaat echter nog van eene tweede onderstelling uit, van deze namelijk, dat iedere mensch eene „bestemming" heeft te vervullen. Ook deze onderstelling heeft — meer nog dan de eerste — tegenspraak gevonden. Geen zin heeft dat woord voor hen, die in den mensch niets meer zien dan een automatischen uitvoerder van impulsief werkende zenuwprikkels en die in het bewustzijn slechts een begeleidend verschijnsel erkennen, zonder eenigen invloed op 's menschen denken en handelen. Ook hier is, nog veel minder dan bij de eerste onderstelling, eene overtuigende redeneering op te stellen, die de onjuistheid dezer zienswijze zonneklaar zou kunnen aantoonen. Onze definitie gaat uit van het onbewijsbaar besef, dat de mensch eene taak heeft te vervullen, aan eene roeping heeft te gehoorzamen en dat het mitsdien eene hoog ernstige fout van den opvoeder zijn zou die taak en die roeping bij de opvoeding uit het oog te verliezen.

Welke die bestemming is behoeft hier niet onderzocht te worden; wel is de vraag gepast, langs welken weg zij moet worden bepaald. Mag die bestemming uitsluitend bepaald worden door het object, dat opgevoed wordt, of heeft ook de opvoeder hier recht tot medespreken? Eene uitvoerige behandeling van dit vraagstuk zou ons te ver buiten ons onderwerp voeren; daarom bepalen wij ons tot de opmerking, dat de opvoeder, bij de vorming zijner opvoedings-idealen, wel zeer nauwgezet heeft rekening te houden met den geestelijken aanleg van zijn kweekeling, maar dat hij niettemin zijne eigen inzichten mag leggen in zijn werk; trouwens, het zou niet mogelijk zijn, dat de opvoeder, bij een werk, dat zoo geheel van zijn innerlijk wezen uitgaat, zich zelven volstrekt zou verloochenen. Eigen inzichten op te geven is dikwijls in de opvoeding eene pijnlijke noodzakelijkheid, maar daarmee is nog niet gezegd, dat men zonder eigen overtuiging dat werk zou mogen aanvaarden.

Wij achten hiermede onze definitie voldoende toegelicht en ons rest alleen nog de opmerking, dat het woord „opvoeding" ook vaak in engeren zin genomen wordt, waarmee dan uitsluitend de opvoeding van den wil, de zedelijke opvoeding wordt aangeduid. Bij de bespreking van het verband tusschen opvoeding en onderwijs zullen wij beide beteekenissen achtereenvolgens in het oog moeten vatten.

Vooraf echter hebben wij het begrip „onderwijs" nader te bepalen.

Onderwijs, zou men kortweg kunnen zeggen, is: opvoeding van het verstand. Neemt men „opvoeding" in algemeenen zin, dan is „onderwijs" er aan ondergeschikt; het onderwijs is een *deel* der opvoeding. Neemt men het woord „opvoeding" in de bovenaangeduide beperkte beteekenis van „wilsvorming", dan is „onderwijs" een daaraan neven-

geschikt begrip. Het naaste doel van alle onderwijs is vermeerdering van kennis en vaardigheid; het richt zich allereerst tot het intellect. Dat hoofddoel nastrevende, is het mogelijk en wenschelijk, dat men ook andere eischen in het oog houdt en wel voornamelijk de ontwikkeling van het schoonheidsbesef. Men zegt dan, dat het onderwijs daaraan „dienstbaar gemaakt wordt", in welke woordenkeus reeds de gedachte ligt opgesloten, dat het hoofddoel van het onderwijs een ander is.

Het is in de leer der opvoeding, waar vaak zoo groote verwarring van begrippen heerscht, dringend noodig, dat men aan de woorden, die men gebruikt, eene zoo scherp mogelijk bepaalde beteekenis geeft; menige gedachtenwisseling op dit gebied is tot ijdel gepraat vervloeid, omdat men van te voren verzuimd had, de beteekenis der gebruikte termen wederzijds vast te stellen. Zoo moet men bijv. zich wachten, aan het begrip „onderwijs" eene te ruime beteekenis te geven, zóó ruim, dat het begrip „opvoeding" er bijna geheel door gedekt wordt. Zeker, niets komt tot de ziel dan door de poorten der zinnen, maar niet alles, wat door die poort binnenkomt, is door het onderwijs aangeboden. Men kan bijv. sommige dingen „mooi" leeren noemen — dat is onderwijs — maar het aankweeken van het welbehagen, dat tot de eigen erkenning der schoonheid voert, is geen onderwijs meer. Geheel dezelfde opmerking kan ten aanzien van het zedelijk schoon worden gemaakt. Wat „goed" genoemd is in vroegere tijden en onder andere volkeren, ook wat onder ons „goed" heet, kan een object van onderwijs uitmaken, maar het wekken van de stemming, die onafhankelijk van anderer oordeel, het eene goed en het andere kwaad noemt, mag geen onderwijs genoemd worden.

Tot grooter moeilijkheid en nog veel wijder uiteenloopend verschil van gevoelen leiden de begrippen „opvoeding" en „onderwijs", als men ze als nevengeschikte begrippen beschouwt. Met name is de beteekenis en de waarde van het onderwijs voor de zedelijke vorming ten allen tijde zeer verschillend opgevat. Te dien aanzien zou men kunnen spreken van eene intellectualistische, eene piëtistische en eene voluntaristische richting. De eerste geeft de prioriteit aan het verstand en acht alle wilsvorming van eene doelmatige verstandelijke ontwikkeling afhankelijk; de tweede hecht de grootste waarde aan de inwerking op het gevoel, op het gemoed, en acht, dat langs dien weg het gemakkelijkst de wil bereikt en het karakter gevormd kan worden; de laatste eindelijk acht eene rechtstreeksche wilsvorming de kortste en zekerste weg in de zedelijke opvoeding. Over ieder van deze drie richtingen handelen we nog kortelijk.

Het intellectualisme heeft de oudste brieven. Zooals reeds in het artikel onder dien naam werd opgemerkt, was de geheele Grieksche moraalphilosophie er van doortrokken. De deugd was, volgens Socrates, een noodzakelijk uitvloeisel van een goed inzicht in het wezen der dingen en alle Grieksche ethici, die op hem volgden, hoezeer zij in andere opzichten van den meester mochten afwijken, waren hierin met hem eenstemmig. De deugd, die gelukzalig maakt, kon worden

aangeleerd en alleen van den onkundige was te verwachten, dat hij de deugd niet zou liefhebben. In een veel later tijdperk der geschiedenis treffen we nog nog eens eene dergelijke intellectualistische periode aan, namelijke in de tweede helft der achttiende en de eerste helft der negentiende eeuw. De Fransche en Engelsche moraalphilosophen van dien tijd wilden de menschheid bevrijden van het juk, dat adeltrots en priesterheerschappij eeuwenlang op haar gelegd hadden en werden daartoe niet moede te betoogen, dat het verstand 's menschen eenige en algenoegzame gids door het leven moest zijn. Vandaar hun aandringen op verbeterd volksonderwijs. Het welbegrepen eigenbelang zou van zelf de menschen de deugd boven de ondeugd doen verkiezen; langs den weg van zuivere waarneming en juiste redeneering moest het hoogste levensgeluk gevonden worden. In meer dan een opzicht is gebleken, dat deze zienswijze gefaald heeft; toch mag dankbaar erkend worden, dat de steeds hoogere opbloei van het algemeen verbreid volksonderwijs aan dat intellectualistisch streven den meesten dank verschuldigd is.

Hoewel in de beide genoemde ver uit elkander liggende historische perioden de prioriteit van het verstand met de meeste zelfbewustheid gepredikt werd, zoo mag niet vergeten worden, dat ook andere geestelijke stroomingen in dezelfde bedding liepen. De geschiedenis van den Christelijken godsdienst vertoont eene gestadige afwisseling van intellectualistische en piëtistische stroomingen. Met het denkbeeld toch van eene eenmaal vastgestelde en deswege onveranderlijke heilsleer wordt zoo licht de gedachte verbonden, dat het bezit dezer leer eene noodzakelijke voorwaarde is ter zaligheid. De telkens bestreden en toch telkens weer oplevende „leerheiligheid" is een Christelijk, maar bovenal een Protestantsch verschijnsel, dat zich, hoe vaak en hoe heftig ook door de eigen bondgenooten bestreden, nog steeds handhaaft en zijne demoraliseerenden werking ook nog in onzen tijd doet gevoelen. Waar wij in de laatste kwarteeuw in ons land getuigen zijn geweest van het opleven der Calvinistische geloofsbelijdenis, daar is het niet te verwonderen, dat van die zijde ook de paedagogiek wordt bearbeid en dat duidelijk de eisch uitgesproken wordt: een goed en Gode welbehagelijk leven moet op eene zuivere leer gegrondvest worden. Eerst de leer, dan het leven naar de leer. Het confessionalisme leidt noodwendig tot intellectualisme. Ondertusschen is eene volledig uitgewerkte paedagogiek, uitgaande van die beginselen, nog niet verschenen; blijkbaar echter is zij van gereformeerde zijde spoedig te wachten.

In dezen zelfden intellectualistischen gedachtenkring behoort ook Herbart geplaatst te worden, hoewel veel dichter bij de Grieksche wijsgeeren, dan bij de Christelijke heilsleer. Hij maakt in zijne paedagogiek eene strenge scheiding tusschen *opvoedend* en *technisch* onderwijs. Het laatste heeft uitsluitend ten doel, zekere kundigheden of vaardigheden aan te leeren; het is eene voorbereiding voor een bepaalden werkkring en behoort alleen aan de rijpere jeugd na het verstrijken van den gewonen schoolleeftijd, gegeven te worden. Het

lager onderwijs en ook de voortzetting daarvan op het gymnasium heeft uitsluitend een formeel deel: het moet opvoedend zijn. Alle onderwijs, dat niet technisch is, staat in dienst der zedelijke opvoeding. „Het einddoel van het onderwijs ligt in het begrip „deugd”. Nu is volgens Herbarts psychologie het voorstellen de primaire werkzaamheid der ziel, waaruit het gevoelen en begeeren wordt afgeleid, waarom ook in de opvoedkunde de leer van het onderwijs aan die der tucht moet voorafgaan. Wel is de waarde van een mensch niet gelegen in zijn weten, maar in zijn willen, doch een zelfstandig begeer- of wilsvermogen is er niet; elk willen ontstaat uit een gedachtenkring, dat wil zeggen: niet uit de bijzonderheden, welke iemand weet, maar uit de verbinding en samenwerking der voorstellingen, welke hij verworven heeft. Het is dus allereerst zaak voor een goeden gedachtenkring te zorgen, en dat is de taak van het opvoedend onderwijs.

Over de tweede door ons genoemde richting: het piëtisme kunnen wij kort zijn, eensdeels, omdat wij aan dat onderwerp een afzonderlijk artikel wijden, maar anderdeels, omdat alle niet-intellectualistische zienswijzen zich zoo moeilijk tot juiste omschrijving leenen. In de geschiedenis van den menschelijken geest treedt het intellectualisme op als eene bepaalde leer, waartegen verschillende kettersche gevoelens zich nu en dan verheffen, zonder dat de laatste in staat zijn — en dat is hun wezenlijk kenmerk — zich in eene wel omschreven leer uit te drukken. Het piëtisme is altijd geweest een protest, een verzet tegen de „leervergoding”, maar het wilde volstrekt geene nieuwe leer geven: het wilde zelfs de oude leer niet bestrijden, maar alleen haar eene andere en mindere plaats in het gedachtenleven aanwijzen. In de geschiedenis der paedagogiek is éene bepaalde beweging als de piëtistische bekend, maar men zou denzelfden naam aan velerlei geestelijke stroomingen kunnen geven. De Broederschap des Gemeenen Levens, waarover wij in ons artikel Geert Groote gehandeld hebben, was eene vertegenwoordiging van dezelfde anti-confessioneele zienswijze, even goed als het Methodisme in later eeuw, en het Heilsleger in onze dagen. Alle opvoeding moet volgens haar in de eerste plaats het gevoel en het gemoed aandoen; de mensch moet getroffen en geroerd worden, want alleen in dien gemoedstoestand kan de waarheid hare heilzame werking uitoefenen. Dat het moeilijk is, hier het gevaar der sentimentaliteit te ontgaan, en dat de opvoeding, die geene andere dan de gevoelsmethode kent, òf iets slaps en ziekelijks krijgt òf ook wel tot dweepzieke opwinding voert, van dat alles zijn in ruime mate de historische bewijzen bijeen te brengen. Dat er in deze zienswijze veel waars schuilt, komt vooral uit, als men de piëtistische beweging gadeslaat in haar verzet tegen het intellectualisme, tegen hetwelk zij glansrijk hare stelling kan volhouden, dat geene enkele overtuiging invloed krijgt op de practijk des levens, als zij niet mede door het gemoed wordt aanvaard.

Eene voluntaristische paedagogiek beziten wij nog niet. Misschien zal Wundts psychologie haar Nederlandschen bewerker nog eenmaal

aanleiding geven, er eene te ontwerpen. Daarin zal dan zonder twijfel worden aangetoond, dat het kweeken van goede gewoonten de voornaamste taak der opvoeding is en dat die gewoonten door herhaalde oefening alleen te verkrijgen zijn. De zelfwerkzaamheid der leerlingen zal daar zonder twijfel op den voorgrond worden geplaatst.

Voor den wijsgeer — naar de oude, maar nog altijd geldige beteekenis van het woord — is in de eerste plaats noodig een goed afgerond en — althans in eigen oog — goed sluitend stelsel. De practische mensch — de opvoeder dus — voelt daaraan veel minder behoefte: hij neemt het goede, overal waar hij het vindt en zoo erkent hij gaarne, dat van de drie genoemde richtingen er geene enkele is, die niet veel goeds en veel waars met zich voert. In de werkelijkheid moet de mensch als eene ondeelbare eenheid beschouwd worden, waarin verstand, gevoel en wil alle drie recht hebben op aankweeking en verzorging. De ondervinding heeft den onderwijzer geleerd — wat het nadenken hem ook wel had kunnen leeren — dat sommige leerstof meer eene intellectueele, andere meer eene aesthetische en nog andere eene overwegend ethische belangstelling wekt en bevredigt; dat alle leeren en alle studeeren ook zedelijke waarde heeft [1]) en dat omgekeerd geene afzonderlijke zedelijke opvoeding denkbaar is, waaraan ook niet het verstand zou deelnemen, en dat ten slotte bij de verstandelijke opvoeding weliswaar de hoogste beteekenis moet worden toegeschreven aan opzettelijke en doelmatige inwerking, aan eene weloverwogen en goed toegepaste methodiek, maar dat in de zedelijke opvoeding de meeste waarde moet gehecht worden aan den onwillekeurigen invloed van de omgeving, waarin het kind opgroeit.

P.

Paedagogiek. Oorspronkelijk noemde men in de Grieksche oudheid *paedagogos* den slaaf, die de kinderen der aanzienlijken naar school geleidde; later, in den Romeinschen keizerstijd, duidde men met dien naam den Griekschen slaaf aan, die met het onderwijs der minderen belast was; de eigenlijke beteekenis van het woord: *knapenleider* kon gemakkelijk op beiden toegepast worden. Uit dat woord ontwikkelde zich de term *paedagogiek*, waarmee het geheel van wetenschap en ervaring werd aangeduid, noodig, om een goed paedagoog te worden. Die beteekenis heeft zich niet gewijzigd; ook voor ons is *paedagogiek* of *opvoedkunde* de wetenschap, die al de vragen zoekt te beantwoorden, welke in zake opvoeding kunnen gesteld worden. Waar heel dit paedagogisch woordenboek als eene verzameling van antwoorden op

---

[1]) Zie: *De ethische waarde der didactiek* in VAKTIJDSCHRIFT, 7e jaarg.

die vragen kan beschouwd worden, zoo blijft er voor dit artikel niets anders over, dan den aard der paedagogische wetenschap te onderzoeken: haar inhoud te bepalen en de verhouding vast te stellen, waarin hare onderdeelen tot elkander staan.

De paedagogiek behoort, grootendeels althans, tot de geestelijke wetenschappen en heeft dus den mensch als geestelijk wezen tot object van studie. Dat geestelijk wezen slaat zij in zijne ontwikkeling, in zijn groei, gade en dan bespeurt zij alras, dat die groei een natuurlijke is, m. a. w. dat ook zonder opzettelijke inwerking van buitenaf de menschelijke geest zich ontwikkelt. Even duidelijk is het echter, dat die inwerking van grooten invloed is en zoo zijn er voor de opvoedkunde al dadelijk twee onderwerpen ter studie gegeven: de *onwillekeurige* en de *willekeurige* opvoeding. Tot op onzen tijd toe heeft dat eerste deel niet de wetenschappelijke opmerkzaamheid getrokken, die het verdient; ja men kan zeggen, dat door de uitsluitende belangstelling voor de willekeurige, de opzettelijke opvoeding men wel een weinig al te zeer het hooge belang van de onwillekeurige opvoeding uit het oog heeft verloren. En dat is zoowel uit theoretisch als uit practisch oogpunt te betreuren. Uit een theoretisch oogpunt, wijl men, niet lettende op de gegevens, die het kind mee ter wereld brengt en die zoo overwegenden, meestal beslissenden invloed hebben op zijne latere ontwikkeling en niet opmerkende de gestadige inwerking, welke uitgaat van de omgeving, waarin het kind opgroeit, van den mensch een abstractum heeft gemaakt, een afgetrokken begrip, alleen beantwoordende aan de algemeen menschelijke eigenschappen, waardoor de kloof tusschen de wetenschap en de practijk der opvoeding steeds wijder werd. Maar deze dwaling heeft ook uit practisch oogpunt bedenkelijke gevolgen gehad, want, door alleen aan de opzettelijke opvoeding invloed toe te kennen, heeft menig opvoeder verzuimd te letten op de factoren, die ongewild en ongeroepen aan de opvoeding van den kweekeling meewerken, een verzuim, dat zonder twijfel in tallooze gevallen van noodlottigen invloed is geweest.

In de laatste tientallen van jaren ziet men gelukkig dat verzuim in en doet men allerwegen zijn best het te herstellen. Heel onze kinderstudie toch is eene poging, om te ontkomen aan de algemeene waarheden of liever om de beteekenis dier algemeenheden tot hare juiste afmetingen terug te brengen. Sterker dan ooit gevoelt men, dat de wetten der erfelijkheid en der variatie moeten worden bestudeerd, om zoo meer licht te krijgen over den individueelen aanleg en met nog grooter ijver spant men zich in, den invloed der sociale verhoudingen op de persoonlijke ontwikkeling na te gaan. Zoo ontstond — of is althans bezig te ontstaan — eene nieuwe wetenschap, die zich *sociale paedagogiek* noemt en waarop wij in een afzonderlijk artikel nader zullen terugkomen. Hier beschouwen wij de paedagogiek verder uitsluitend in hare oude gedaante als wetenschap der opzettelijke opvoeding.

In welken zin mag men hier van eene wetenschap spreken? Volgens eene veel gebruikte onderscheiding kent men zuivere en

toegepaste wetenschappen, waarbij men dan onder de eerste verstaat het stelselmatig onderzoek van eene bepaalde reeks van verschijnselen en onder de tweede het toepassen van de door de studie eener zuivere wetenschap gevonden regelen op een bepaalden kring van menschelijke handeling. In plaats van toegepaste wetenschap zegt men ook wel normatieve wetenschap, waarmee men dan wil te kennen geven, dat deze wetenschap dwingende bepalingen voorschrijft die opgevolgd moeten worden, wil men een van te voren gesteld doel bereiken. In dezen zin is de landbouwkunde bijv. eene normatieve wetenschap, daar zij de wetten opspoort, waaraan de practijk van den landbouw zich zal hebben te houden, om dit bedrijf zoo voordeelig mogelijk te doen zijn. Ook de gezondheidsleer mag er toe worden gerekend, wijl ook hier naar de regelen wordt gezocht, om 's menschen gezondheid zooveel mogelijk te bevorderen. Is nu ook de paedagogiek zulk eene normatieve wetenschap? Het antwoord op deze vraag luidt bij vele paedagogen beslist bevestigend. De paedagogiek toch, zeggen zij, is de wetenschap, die ons leert, hoe het kind *moet* worden opgevoed, om eenmaal aan zijne bestemming te beantwoorden. Even goed, zeggen zij, als de hygiëne de voorwaarden opspoort, waaraan voldaan moet worden, om een gezond leven te leiden, even goed zoekt de paedagogiek naar de middelen, om het kind tot een goed mensch te maken. Toch is het gemakkelijk in te zien, dat deze vergelijking veel te wenschen overlaat. Het ideaal der hygiëne: een volkomen gezond mensch staat iedereen — ook die zich niet aan hare voorschriften houdt — met groote duidelijkheid voor oogen, maar dat is geenszins het geval met het ideaal der paedagogiek. Over de eischen en de kenmerken der gezondheid loopen de meeningen niet of ten minste weinig uiteen, maar het grootst mogelijk verschil van gevoelen openbaart zich, als men van een goed mensch spreekt. Het opvoedingsideaal verschilt niet alleen grootelijks in verschillende tijden en onder verschillende volkeren, maar zelfs in onzen tijd zijn, al gaat men niet buiten de grenzen der beschaafde wereld, allerlei tegenovergestelde geestelijke stroomingen waar te nemen, die ieder voor zich een eigen opvoedingsideaal met zich voeren. Noemt men dus de paedagogiek eene normatieve wetenschap, dan mag die benaming alleen met deze beperking aanvaard worden, dat vooraf het ideaal der opvoeding worde vastgesteld en dat vervolgens alleen gezocht worde naar de regelen, volgens welke één bepaald ideaal kan verwezenlijkt worden. Er zijn dus evenveel opvoedkundige stelsels denkbaar als er doeleinden gesteld worden, waaraan de mensch moet beantwoorden. Volkomen terecht spreekt men dan ook, om alleen de voornaamste te noemen, van eene Christelijke, eene Katholieke, eene Gereformeerde, eene libertaire paedagogiek. Is er dan niet, zou men kunnen vragen, eene paedagogiek, die boven al deze verschillen uitgaat en die men eene onafhankelijke of eene humanitaire paedagogiek zou kunnen noemen? Wij voor ons zouden niet weten, welke plaats zulk een algemeen stelsel tegenover de andere zou moeten innemen. Zou het de samenvatting kunnen zijn van wat alle andere stelsels gemeen hebben? Maar dan

zou zulk een stelsel slechts een zeer armelijken inhoud hebben, want het verschil openbaart zich reeds in de grondvragen en al is het waar, dat de practijk lang niet zulke scherpe verschillen vertoont als de tegenstrijdigheid der theorieën zou doen vermoeden, zoodat, gelijk de ondervinding dagelijks leert, in practisch opzicht, samenwerking van verschillende richtingen zeer wel mogelijk is, in theorie zijn de kloven te wijd en te diep, om eene alles samenvattende theorie mogelijk te maken. Ook is het een hopeloos pogen, de verschillende opvoedingsidealen tot één geheel samen te smelten, nog veel meer, om langs wetenschappelijken weg uit te maken, welk het beste ideaal is; immers, wijl deze idealen niet langs wetenschappelijken weg gevonden zijn, zijn zij ook niet door logische redeneering te bestrijden, evenmin trouwens als te verdedigen. Men heeft ze, even als de verschillende talen, eenvoudig als gegevens aan te nemen. Zij staan dan ook in zoo nauw verband met geheel het geestelijk wezen van den mensch, dat men, waar men strijd zou willen voeren, de wapens niet richten moet tegen bepaalde opvoedkundige stelsels, die toch niets anders zijn dan uitvloeisels van eene bepaalde geestesconstitutie, maar liever de geheele levensbeschouwing bestrijden moet, waarvan zij de noodzakelijke gevolgen zijn.

Is er dus geene algemeene normatieve wetenschap der paedagogiek mogelijk, zoo is het toch hoogst belangwekkend, de verschillende paedagogische stroomingen te leeren kennen, en de beschrijving daarvan kan het object zijn eener wetenschap, die men beschrijvende of, met een meer gebruikelijken naam, historische paedagogiek zou kunnen noemen. Historie is dan niet alleen het verhaal van het verledene, maar tevens een overzicht van het tegenwoordige. Het spreekt wel van zelf, dat deze wetenschap niets normatiefs in zich hebben kan; alleen van een hoog onpartijdig standpunt kan zij geschreven worden. Of het mogelijk is, de neutraliteit daar op zoo uiterste spits te drijven, dat de sympathieën en antipathieën van den geschiedschrijver uit geen enkel woord, zelfs maar bij benadering, zou zijn te bepalen, is eene vraag, waarop men zonder eenig bezwaar ontkennend kan antwoorden, zonder daarmede den eisch der onpartijdigheid te laten vallen. Wel mag gezegd worden, dat deze wetenschap haar beoefenaar zwaar te vervullen eischen oplegt en dat men haar geweld aandoet, als men haar in dienst van partijoogmerken wil stellen. Critiek is bij haar niet uitgesloten, maar deze mag toch alleen geoefend worden op de gevolgtrekkingen, welke uit bepaalde levensbeschouwingen worden afgeleid, niet op het beginsel zelve. Niet alsof een beginselstrijd iets ongeoorloofds in zich hebben zou; 't is alleen noodig, zich helder bewust te zijn, dat men in zulk een strijd het terrein der wetenschappelijke redeneering verlaat en met methaphysisch wapentuig of met gevoelsargumenten strijdt, die op den tegenstander geen vat hebben. Laat ons ten slotte de opmerking maken, dat deze wetenschap niet kan gedreven worden door dogmatisch aangelegde naturen. Wie meent, in het bezit der absolute waarheid te zijn, kan, in wat van die waarheid afwijkt, alleen dwaling zien en met zulk een blik op de

beweging der geesten is geen objectieve geschiedbeschrijving mogelijk.

Deze historische paedagogiek kan als eene afzonderlijke wetenschap behandeld worden, maar het is ook mogelijk, haar als achtergrond te doen dienen bij den opbouw van een eigen stelsel. Iedere afdeeling der wetenschap kan dan van eene historische inleiding voorzien worden, ten bewijze, dat de voorgedragen meening òf in de historische lijn ligt òf wel opzettelijk met die lijn breekt, om als het nieuwe tegenover het oude te staan.

Wij willen nu het verder deel van dit artikel wijden aan de bespreking van de verschillende onderdeelen, waaruit de paedagogiek wordt opgebouwd, waarbij wij telkens de historische vraagstukken zullen aanwijzen, die er bij ter sprake gebracht kunnen worden.

In de eerste plaats zal dan over de mogelijkheid en de grenzen der opvoeding moeten gehandeld worden. Wij voegen die twee bijeen, omdat het eerste onderwerp spoedig kan zijn afgehandeld en men dan van zelf naar het tweede onderwerp gevoerd wordt. Hoezeer toch de beteekenis der opvoeding door sommigen gering geacht wordt, niemand heeft nog ooit beweerd, dat de opvoedende werkzaamheid volstrekt zonder invloed zou zijn. Het komt er echter op aan, de grootte van dien invloed te bepalen. Hier komen, om alleen de wijsgeeren van den nieuwen tijd te noemen, Schopenhauer en Leibnitz ter sprake; de eerste als vertegenwoordiger van de richting, die zeer weinig en de laatste als de voorlooper der achttiende-eeuwsche wijsbegeerte, die zeer veel, bijna alles van de opvoeding verwacht. Het vraagstuk der erfelijkheid en der individueele variatie zal dan noodzakelijk ter sprake moeten komen, benevens de problemen, die met de termen determinisme, fatalisme, en psychische causaliteit worden aangeduid. De afhankelijkheid der opvoedkundige theorieën van deze metaphysische veronderstellingen zal in het licht moeten gesteld worden en zoo zal, om een voorbeeld te noemen, Herbarts bewering, dat Kants leer omtrent de transcendentale vrijheid aan de opvoedkunde alle waarde ontneemt, nader moeten getoetst worden. Ook zal het hier de plaats zijn, om de waarde te onderzoeken van Ribots uitspraak, dat de opvoeding den meesten invloed oefent op de middelmatige naturen, doch dat die invloed op de hoogst- zoowel als op de laagststaande intellecten uiterst gering is. Ten slotte zal eene conclusie moeten worden genomen, welker houdbaarheid op ervaring en nadenken zal moeten worden verdedigd.

Daarna zal men tot het doel der opvoeding kunnen overgaan, d. i. dus tot de bespreking der verschillende opvoedingsidealen. Hier zal men in het licht moeten stellen, hoe deze idealen afhangen van de hoogte van het geestelijk leven, in welks midden zij zijn ontstaan. Ook zal niet mogen verzuimd worden, de vraag te stellen, in hoeverre eene welbewuste doelstelling bepalend werkt op de practijk der opvoeding, m. a. w. of het wel juist gezien is, de opvoeding te houden voor de verwerkelijking of althans van eene poging tot verwerkelijking van een vooraf vastgesteld doel, dan wel of dat doel gedurende de opvoeding den opvoeder allengs klaarder bewust wordt.

Zoover gekomen, zou men de taak der opvoeding moeten omschrijven. Te onderscheiden is eene lichamelijke en eene geestelijke opvoeding. Bij de behandeling van het eerstgenoemde onderdeel zou de raad der hygiëne moeten ingewonnen worden. Van de geboorte af tot den volwassen leeftijd toe geeft deze wetenschap allerbelangrijkste voorschriften, die geen opvoeder zonder ernstige schade voor zijn werk in den wind mag slaan. Vooral de hygiëne van de eerste kindsheid heeft in de laatste tientallen van jaren groote vorderingen gemaakt. Rousseau's wijze lessen, die bijna eene eeuw noodig hebben gehad, om gemeen goed te worden, zal men hier in herinnering moeten brengen, aangevuld en verbeterd als zij zijn door nieuwere onderzoekingen. Maar ook de hygiëne van het tweede en laatste tijdperk der jeugd en der jongelingschap moet met ernst worden beschouwd. De waarde van gymnastiek en spel, de beteekenis van den critischen leeftijd en den invloed van bepaalde spijzen en dranken en andere genotmiddelen zal men hier in het licht moeten stellen.

Met nog grooter uitvoerigheid zal men over de geestelijke opvoeding hebben te handelen. De verstandelijke vorming zal allicht het eerst worden besproken, waarbij de aan te brengen leerstof in behandeling komt en waarbij zal dienen overwogen te worden, hoe deze stof over de verschillende leerjaren zal moeten verdeeld worden. De keuze der leerstof zal eene breedvoerige bespreking noodig maken, daar van iedere stof de noodzakelijkheid of althans de wenschelijkheid zal moeten worden betoogd. Ook hier zal een historische terugblik van veel nut zijn, al was het maar alleen, om vragen te behandelen als deze: welke opvoedkundige waarde heeft de studie der klassieke talen en der wiskunde? welke beteekenis moet aan de handvaardigheid worden toegekend? welke kennis moet als practisch noodzakelijk op den voorgrond gesteld worden? op welken leeftijd moet het onderwijs in bepaalde vakken een aanvang nemen?

Stelt men de opvoeding van het gemoed aan de orde, dan zal men de paedagogische beteekenis van de kunst en van den godsdienst moeten bespreken. Het intellectualisme en zijne verschillende verkondigers in alle tijden zullen dan de revue passeeren, waarin men met bijna onmerkbaren overgang zou komen op de zedelijke opvoeding en de vorming van den wil. Het aloude vraagstuk van dwang en vrijheid zou dan evenmin voorbijgegaan kunnen worden als het even oude vraagstuk der wisselwerking tusschen de intellectueele en de moreele opvoeding (Men zie ons artikel over *Opvoeding en Onderwijs*, waarin wij deze vragen eenigszins uitvoeriger hebben besproken).

Het tot nu toe behandelde zou men Algemeene Paedagogiek kunnen noemen in tegenstelling met de *Bijzondere* of *Practische Paedagogiek*, waarmede wij ons nu verder bezig houden.

In het eerst komt dan aan de orde de opvoeding en het onderwijs van het kind in de eerste zes levensjaren. Voor een goed deel zal dit de huislijke opvoeding kunnen zijn, waar noodig aangevuld door bewaarschool-onderwijs. Het is hier de plaats, om over de beteekenis

der bewaarschool te spreken, hoe deze, eerst als philantropisch instituut en daarna eerst als paedagogische instelling hare intrede heeft gehouden in West-Europa. De beteekenis van Fröbel en van den „Kindergarten" kan hier de juiste waardeering vinden. Ook Pestalozzi's ideaal van huislijk onderwijs wordt hier herdacht.

Dan komt de lagere school aan de beurt. Als voorbereiding kan eerst nog gewezen worden op de instelling van gouverneurs of huisonderwijzers, eene instelling die in onzen tijd sterk aan het afnemen is en alleen bij de alleraanzienlijksten nog stand houdt. Daartegenover kan het nut van het schoolleven worden besproken, waarbij de nadeelen niet behoeven verzwegen te worden, maar waarbij het toch niet moeilijk zal vallen, de voordeelen als van hoogere waarde te doen inzien. De school kan dan achtereenvolgens beschouwd worden

a. in hare verhouding tot den staat;
b. in hare verhouding tot de maatschappij;
c. in hare innerlijke organisatie.

Het onder *a* genoemde kan aanleiding geven tot het bespreken der vraag: aan wien behoort de school? en van de verschillende antwoorden, daarop in den loop der tijden gegeven, als 1. aan de kerk; 2. aan den landsheer; 3. aan de gemeente; 4. aan den staat; 5. aan de ouders. De geheele politieke schoolquaestie wordt in dit hoofdstuk onder de oogen genomen; voor het grootste gedeelte zal dit overzicht van historischen aard moeten zijn, waarbij echter het heden niet buiten de historie gesloten wordt. De vraag, welk belang de staat heeft bij goed onderwijs en welke rechten hij aan dat belang ontleent — de invoering van leerplicht bijv. — make hier een onderwerp van bespreking uit.

Onder *b* wordt gewezen op de afhankelijkheid der school van de maatschappij. Duidelijk is uit de geschiedenis aan te toonen, dat het maatschappelijk leven zijn invloed op de school doet kennen. In eene groote fabrieksstad moet de school anders ingericht zijn dan in eene landbouwstreek. Ontstaat onder de burgerij de behoefte aan eene bepaalde kennis, dan wordt al spoedig de school aangesproken, om in die behoefte te voorzien. Toch kan de ondervinding leeren, dat de school nooit heel spoedig bereid is, aan nieuwe eischen te gehoorzamen; zij is conservatief van aanleg, wat trouwens hare goede zijde heeft, wijl zij daardoor een meer stabiel karakter draagt en zich niet naar iedere opkomende luim behoeft te schikken. Maar het nadeel vertoont zich ook, waar dikwijls de school te verre achtergebleven is bij het leven der maatschappij en dikwijls verouderde gewoonten en zeden blijft kweeken, die buiten hare muren reeds lang zijn opgegeven. De vraag naar de „algemeene volksschool", kosteloos onderwijs en evenredige schoolgeldheffing, vindt ook in dit hoofd eene plaats.

Onder *c* komen onderwerpen ter sprake als: inrichting van het schoolgebouw, ook uit hygiënisch oogpunt; klassenverdeeling: rechten en plichten der onderwijzers; gemeenschappelijk onderwijs aan jongens en meisjes; schoolmeubelen: banken, borden, enz. Ook over schoolwandelingen en schoolreisjes kan hier gehandeld worden.

Boven het volgend hoofdstuk zouden wij willen schrijven: *Lager*

Onderwijs en daar zou dan de geheele — zoowel algemeene als bijzondere methodiek besproken moeten worden. Wij behoeven slechts naar de methodologische artikelen van dit Woordenboek te verwijzen, om een denkbeeld te geven van den rijkdom van stof, die hier thuis behoort.

De practijk van het schoolleven zou een wel veel korter, maar toch een niet minder belangwekkend hoofdstuk zijn. De persoonlijkheid van den onderwijzer en zijne verhouding tot de leerlingen is een onderwerp van recht practischen aard, dat hier niet zou mogen ontbreken. In verschillende monographieën bezitten wij hoog te waardeeren bijdragen, die hier met voordeel zijn te gebruiken.

Op de paedagogiek van het lager volgt die van het voortgezet onderwijs. Hoe zal dit onderwijs moeten ingericht? Aan welke scholen moet het gegeven worden? Hoogst belangrijke vraag, waarop in de werkelijkheid nog geen bevredigend antwoord is gegeven. Het schoolstelsel is, in alle landen, meer een product van historische overlevering, in onderdeelen soms door de ingrijpende hand van den wetgever bij- en omgewerkt, dan de uitvoering van ééne enkele gedachte. Het is volkomen begrijpelijk en verklaarbaar, dat de toestand zoo en niet anders is, maar dat ontslaat den beoefenaar der paedagogiek niet van de taak, voor zich zelf een rationeel stelsel op te bouwen. Voltooid is die arbeid niet, vóór dat van elk schooltype de werkkring duidelijk is afgebakend en de methodiek van de daar te behandelen stof is vastgesteld. Voor ons land ligt daar een uitgebreid veld van werkzaamheid, want hoe goed en overdadig soms wij ook voorzien zijn van methodische wegwijzers en hulpmiddelen voor het lager onderwijs, voor het voortgezet onderwijs bezitten wij bijna niets van dien aard.

Bij die scholen van voortgezet onderwijs zullen ook de vakscholen moeten worden opgenomen en daarbij zal van zelf de opleiding tot het onderwijzersambt ter sprake komen, met al wat daar aan vastzit.

Dat aan het slot van deze behandeling ook de paedagogiek van het hooger, het universitair, onderwijs eene plaats verdient, behoeft wel niet met veel woorden betoogd te worden, al is het waar, dat, hoe hooger het onderwijs klimt, hoe grooter vrijheid aan onderwijzer en leerling beiden kan gelaten worden.

Wij hebben de huislijke opvoeding bij het begin van den schoolleeftijd afgebroken, maar daarin ligt niet de bedoeling verborgen, dat het huisgezin na het zesde of zevende jaar van het kind geen opvoedkundige taak van beteekenis meer zou te vervullen hebben. Het tegendeel is waar. School en huis moeten in voortdurende wisselwerking tot elkander staan en de band, die reeds bestaat, zal zonder bezwaar nog wat nauwer kunnen worden toegehaald. Over „ouders en onderwijzers” zou nog heel wat te zeggen zijn. Het huis- en vacantiewerk der leerlingen, de bijeenkomsten met de ouders — Elternabende, zoo als ze in Duitschland genoemd worden — zijn onderwerpen, die hier om behandeling vragen.

Tot dusver hebben we ons alleen met de normale opvoeding bezig gehouden. Geen paedagogiek zou echter volledig mogen heeten, als niet de opvoeding van het abnormale kind er in besproken werd.

Groote uitbreiding heeft deze wetenschap in de laatste tientallen van jaren verkregen en talrijk zijn de vraagstukken, die daar — zoo al niet op oplossing — dan toch op breede behandeling wachten. Hier zou vooral de sociale paedagogiek een woord hebben mee te spreken, waar de vraag moet overwogen worden, welk aandeel de staat nemen mag en moet in de opvoeding van verstandelijk- en zedelijk- achterlijke en van verwaarloosde kinderen.

Wij hebben de opvoeding der abnormale jeugd tot het laatste bewaard, ook om daarmee te kennen te geven, dat dit onderdeel der paedagogiek vrij wel onafhankelijk is van de eerstgenoemde onderwerpen en wel voldoende stof zou opleveren, om object ter beschouwing van eene afzonderlijke wetenschap te zijn.

Wat de normale paedagogiek aangaat, het blijft eene open vraag, of men haar het best dient, door haar, zoo omvangrijk, als wij haar boven geschreven hebben, in haar geheel te behandelen, dan wel door aan enkele onderwerpen meer bepaalde aandacht te wijden. Ons komt, bij het onrustige wirwar, dat het leven van onzen tijd kenmerkt, de laatste wijze van doen het veiligst en het meest vruchtdragende voor. Dan kan langzaam het geheel opgebouwd worden uit de deelen.

Palm (Johannes Henricus van der) (1763—1839). De naam van dezen „stichter en grondlegger der Vaderlandsche Schoolwetgeving en Schoolverbetering" [1]) mag in dit Woordenboek niet stilzwijgend voorbijgegaan worden. Toch zal men hier geene levensschets van dezen wijd beroemden man mogen verwachten. Zijne betrekking tot het onderwijs toch heeft slechts eene korte, immers niet meer dan zesjarige periode zijns levens uitgemaakt. Die jaren echter — van 1799—1805 — waren voor ons schoolwezen van het hoogste gewicht en zoo zal eene beknopte schets van den toestand van ons lager onderwijs in die dagen en van het aandeel, dat Van der Palm in de verbetering van dien toestand gehad heeft, eene historische bijdrage kunnen vormen, belangwekkend voor ieder, die de kennis van het verleden onmisbaar acht, om het heden te leeren begrijpen.

De Nationale Vergadering der Bataafsche Republiek hield zich, reeds kort na hare opening op 1 Maart 1796, met de zaken van het onderwijs bezig, zonder echter tot eene bepaalde beslissing te komen. Dit was trouwens niet wel mogelijk, daar zij reeds het volgend jaar ontbonden werd en vervangen door een Vertegenwoordigend Lichaam, in twee Kamers verdeeld, 'twelk zijne zittingen in September 1797 opende. In April van het daarop volgende jaar kwam de eerste Staatsregeling tot stand, waarvan de artikels 60 en 61 luidden: „De maatschappij wil, dat de verlichting en beschaving onder hare leden zooveel mogelijk bevorderd worden. De Vertegenwoordigende Macht maakt zoodanige inrichtingen, waardoor het nationaal karakter ten goede gewijzigd en de goede zeden bevorderd worden." Dienovereenkomstig werd bepaald,

1) A. van der Ende. *Geschiedkundige Schets van Neerlands Schoolwetgeving.* 1846.

dat het uitvoerend bewind zich zal bedienen van een Agent van Nationale Opvoeding.

Nadat eene korte poos als zoodanig was werkzaam geweest prof. Th. van Kooten, werd in April 1799 tot dit ambt beroepen de Leidsche hoogleeraar in de Oostersche talen J. H. van der Palm. „Geene keuze", zegt Van den Ende, „kon gelukkiger zijn". Boven de zeldzame bekwaamheden, die Van der Palm in zich vereenigde en die hem op elke plaats deden slagen, voegden zich andere omstandigheden, welke hem bij uitstek voor deze moeilijke betrekking berekend maakten. Niet alleen, dat hij de zoon was van den gunstig bekenden kostschoolhouder Kornelis van der Palm, van wiens bloeiende school de zoon menige goede herinnering bewaard had, maar ook de kalmte en bezonnenheid van zijn karakter maakten hem in die ernstige dagen tot den rechten man op die moeilijke plaats. In een brief, kort na zijne benoeming geschreven, drukte hij zich aldus uit: „Toen ik het agentschap van nationale opvoeding accepteerde, was een der voorname redenen, die mij bewogen om mij niet volstrekt onwillig te verklaren, de bewustheid, dat in deze post zeer veel nadeels voor de nationale beschaving en zeden zou kunnen gesticht worden door onberedeneerde maatregelen en wijduitgestrekte plans, meer op de beginselen eener zekere wijsbegeerte van den dag, dan op menschenkennis en ware menschenliefde gebouwd". — „Ik was mij zelven bewust, dat onder het aantal mijner gebreken niet, of althans niet in de eerste plaats, behoorde de zucht om overdreven plans te ontwerpen of dezelve, na ze eenmaal ontworpen te hebben, door te drijven en alles daarnaar te richten en te plooien, en het was bijkans mijne hoogste ambitie in dezen kieschen en zorgelijken post slechts geen nadeel aan te richten; het eerwaardig nationaal karakter te kwetsen, het zoo onbeschrijflijk diep geworteld nationaal gevoel van individueele vrijheid niet te beleedigen en aan vele braven het vermoeden te ontnemen, dat men door het agentschap der zoogenaamde nationale opvoeding den invloed van den Christelijken godsdienst wilde ondermijnen en onze eenvoudige, stijve natie zooveel mogelijk te verfranschen".

Om den aard en den omvang van zijne taak nader te leeren kennen, willen wij het een en ander mededeelen uit de Instructie, die hem gegeven werd. Wij zullen daarbij alleen letten op zijne plichten aangaande het lager onderwijs en dus alles ter zijde laten wat betrekking heeft op de bevordering van Kunsten en Wetenschappen, de Geneeskundige staatsregeling en de vorming der Nationale zeden.

Als bijzonder kenmerkend voor den geest dier tijden schrijven wij het eerste artikel geheel af: „De Agent zal zich moeten gedragen naar de bepalingen bij de staatsregeling voorgeschreven, en bijzonder naar die grondbeginselen, welke op zijne werkzaamheden een bijzonderen invloed hebben, weshalve hij steeds zal moeten bedacht zijn, dat de eerbiedige erkentenis van een alles besturend Opperwezen de banden der Maatschappij versterkt, en daarom op alle mogelijke wijze in de harten der Vaderlandsche jeugd behoort te worden ingedrukt; — dat door het Nationale onderwijs de teedere gemoederen niet te veel kan

worden ingeboezemd de heilige wet, waarin alle de plichten van den Mensch en de Maatschappij hunnen grondslag hebben, om namelijk aan anderen niet te doen, 'tgeen wij niet wenschen, dat aan ons geschiede, en ten alle tijde aan onze medemenschen zooveel goeds te doen, als wij in gelijke omstandigheden van hen zouden wenschen te ontvangen; dat de verlichting en beschaving van alle de leden der Maatschappij zooveel mogelijk bevorderd worden; dat de jonge burgers en burgeressen van den Staat, aan wier verlichting en deugd het Bataafsche volk het heilig pand zijner aangenomen grondstellingen van het Maatschappelijk verdrag ter bewaring heeft aanbevolen, al vroeg in die grondbeginselen onderwezen worden, en tevens overtuigd, dat van de echte waardeering der vrijheid en van de verstandige en eerlijke beoefening der afzonderlijke en algemeene rechten en plichten voornamelijk de duurzaamheid, het behoud en het geluk afhangt van het vaderland, dat zij vuriglijk behooren te beminnen".

Van de overige artikelen geven wij alleen den inhoud aan, waarbij wij ons zullen beijveren, de breedsprakigheid van dit staatsstuk zooveel mogelijk te besnoeien.

De agent zal een onderzoek moeten instellen naar den toestand der bestaande scholen; om hare gebreken te leeren kennen en in staat te zijn eene nieuwe leerwijze te ontwerpen, welke in een Handboek voor den Onderwijzer zal worden uiteengezet. Hij zal eene lijst van geschikte boeken opmaken en daarvan al die geschriften weren, welke burgerlijke twist en tweedracht kunnen aanwakkeren, schadelijke bijgeloovigheden voortplanten of nadeelig zijn voor het verstand en de goede zeden. Hij zal zorgen, dat alle onderwijs in de leerstellige Godgeleerdheid der onderscheiden Gezindheden en alle eeredienst of uiterlijke ceremoniën, welke aan bijzondere kerkgenootschappen verknocht zijn, van de publicke scholen geweerd worden. Hij zal ten spoedigste voorstellen indienen tot aanstelling van departementale en plaatselijke schoolbesturen en tot oprichting van eene of meer kweekscholen ter opleiding van „bekwame meesters". Hij zal aan het Uitvoerend Bewind voordragen de wijze, hoe kinderen van onvermogende ouders kosteloos zullen worden onderwezen en hoe de ouders, zonder krenking van hunne vrijheid, zullen kunnen verplicht worden, hunne kinderen van dat onderwijs te doen gebruik maken. Hij zal alle mogelijke middelen beramen, om de Nederduitsche taal te zuiveren, te beschaven en de spelling op een gelijken voet in te richten.

Bedenkt men, dat er vóór dien tijd geene algemeene regeling van het onderwijs bestond en dat dus alles van den grond moest worden opgebouwd, dan strekt het Van der Palm zeker tot eer, dat hij niet veel meer dan een jaar noodig had, om in eene uitvoerige Memorie zijne denkbeelden aangaande eene wenschelijks schoolwetgeving uit te werken. Het stuk is nog overwaard gelezen te worden. Beknoptheidshalve deelen we hier alleen het voornaamste uit de eindconclusiën mede.

Hij stelde dan aan het Uitvoerend Bewind voor, dat alom in de gansche republiek om niet onderwijs zou worden gegeven aan de kinderen van behoeftigen en van minvermogenden; dat wijders, behalve

de openbare, zoo Nationale als Gemeentelijke, scholen, ook bijzondere scholen zullen mogen opgericht worden in alle plaatsen, waar meer dan één onderwijzer der jeugd uit de particuliere schoolgelden zijn bestaan zal vinden, doch dat niemand, van de eene of andere sexe, zoodanig eene bijzondere school zal mogen oprichten, tenzij alvorens van het Gemeentebestuur eene wettige admissie te hebben bekomen, welke admissie niet zal mogen verleend worden, dan na behoorlijke getuigschriften van goed burgerlijk en zedelijk gedrag en voor een gequalificeerd college een behoorlijk examen afgelegd te hebben, doch ook aan de, in dit examen bekwaam bevonden zijnde, niet zal mogen geweigerd worden; dat op alle Gemeentelijke als Nationale scholen eene verbeterde leermethode zal worden ingevoerd, waaraan de onderwijzers in gemelde scholen, op verbeurte van hunnen post, zich zullen moeten onderwerpen; dat de onderwijzers op de openbare scholen zullen gehouden zijn, geen onderwijs te geven uit andere schoolboeken, dan die aan hen te dien einde zullen worden voorgeschreven of vrijgelaten, wordende aan het Uitvoerend Bewind aanbevolen, om een volledig stel klassieke onderwijsboeken, bevattende de voorname gronden, van al hetgeen op eene wel ingerichte school behoort onderwezen te worden, te doen vervaardigen en wijders eene lijst te doen opmaken van zoodanige andere schoolboeken, als buiten en behalve de straks gemelde op de openbare scholen zullen mogen gebezigd worden. Verder werden er bepalingen ontworpen omtrent het schooltoezicht; in ieder der acht departementen zou een departementaal schoolbestuur worden ingesteld, bestaande uit de schoolopzieners in ieders district, terwijl ieder departement jaarlijks een afgevaardigde zou zenden naar de residentie, om met den Agent der Nationale Opvoeding te overleggen omtrent alles wat het belang der scholen aangaat. Eindelijk worden er nog voorstellen gedaan omtrent eene inrichting, welke nooit tot stand is gekomen, het s c h o o l f o n d s namelijk. De Agent stelde voor, een afzonderlijk fonds te stichten, met aanduiding van de wijze, hoe de gelden zouden moeten gevonden worden, en 'twelk strekken zou, 1º tot aanmoediging en belooning van verdienstelijke schoolonderwijzers; 2º tot verbetering der inkomsten van zoodanige schoolmeesters, die uit hoofde van den bekrompen financiëelen toestand der gemeenten, geene behoorlijk toelage kunnen bekomen; 3º tot aankweeking en vorming van bekwame onderwijzers en 4º tot dekking der onkosten van een geregeld en werkzaam toezicht over den staat van het lager schoolwezen. Het denkbeeld tot stichting van zulk een fonds is lang na dien tijd nog dikwijls overwogen, maar nooit tot uitvoering gebracht.

Van der Palms Memorie werd door de beide kamers der Volksvertegenwoordiging en het Uitvoerend Bewind gunstig ontvangen. De eerste Nederlandsche schoolwet, van 15 Juni 1801, was er een onmiddellijk uitvloeisel van. Voorloopig werden er acht schoolopzieners benoemd, voor ieder departement één, en deze kwamen op 16 Juli en volgende dagen te 's-Gravenhage bijeen, om onder voorzitting van den agent te overwegen, wat tot het geregeld uitvoeren der wettelijke voorschriften verder noodig zou zijn. Van der Palm sprak bij die

gelegenheid eene openingsrede uit, waarin hij met donkere kleuren den toestand van het onderwijs, zooals hij dien bevonden had, schilderde. „Waar ik de oogen wende", zoo sprak hij, „ik ontdek niet dan zwarigheden, zoo groot in getal en gewicht, dat men in verzoeking geraakt, om de daar tegenover staande aanmoedigingen voorbij te zien, en gevaar loopt, om voor het gevoel der laatste geheel onvatbaar te worden. In het onderwijs der scholen zelve is niet maar hier en daar iets te recht te brengen, maar alles, het een melaatscher dan het ander, te herstellen en te herscheppen. De onderwijzers der jeugd, door het gemis van eenigerhande aanmoediging, door het uitblusschen van allen naijver, door gebrek aan de noodige opleiding, en nog meer dan dit alles, door kommer en behoefte in een staat van diepe vernedering gezonken, hebben geen denkbeeld van den aard en het gewicht hunner bestemming, en beschouwen den man, die hen tot de hoogte derzelve wil opvoeren, als een hatelijken nieuwigheids-jager, die hen aan zijne grillen wil opofferen en van het overschot der rust huns afgesloofden levens berooven. De leerwijs der scholen, slaafsch en werktuiglijk, geschikt om den lust der kinderen, in plaats van op te wekken, uit te dooven, ja van den beginne af te versmoren; om hunne verstandelijke vermogens, in plaats van die te ontwikkelen, voor hun gansche leven te verstompen, en om hun geheugen niet met de kennis van nuttige zaken, maar met verwarde klanken op te vullen; deze leerwijs heeft niettemin alle de ontelbare aanhangers van het oude, die het voor eene misdaad rekenen, wijzer te willen zijn dan hunne Vaderen, tot even zoovele driftige voorstanders. De leerboeken der scholen, nutteloos voor het oogmerk, waartoe zij dienen moeten, zonder belang en vervelend voor de jeugd, hebben nochtans, door hun inhoud en afkomst, een eerwaardig voorkomen bij velen, die derzelver afschaffing en verwisseling met andere voor niets minder dan heiligschennis houden. Bij de ouders ontmoet men de verstgaande onverschilligheid voor de vorming van hun kroost, in hunne harten de grofste vooroordeelen en in hunne huisgezinnen alle gevolgen eener verwaarloosde opvoeding; bij de gemeentebesturen een geest van tegenkanting, zoo ras aan hun gezag onttrokken wordt eene voor hen onmogelijke bezorging van belangrijke zaken; bij de Kerkelijken afhankelijkheid, kleinmoedigheid of dweepzucht, alle even doodelijk voor de hervorming der scholen . . . . . der scholen, waarvan het lokaal niet zelden eene onverwinnelijke hinderpaal stelt aan derzelver meest noodzakelijke verbetering. Voegt hierbij de uitwerkselen van burgerlijke en godsdienstige partijschap en de daaruit geboren verwijdering der harten; het bijkans algemeen misnoegen, uit den rampspoed der tijden nog meer, dan uit de wezenlijke gebreken onzer regeeringsvorm gesproten; en den staat van 's Lands kas, die door de herhaaldelijk ondernomen herschepping onzer marine, door eene verbazende kostbare landmacht en door de ver boven ons vermogen geklommen nationale schuld uitgeput, geene zoo krachtige ondersteuning kan aanbieden, als waardoor wellicht aan de meeste en moeilijkste bezwaren zou kunnen worden te hulp gekomen: met welk uitzicht, zou men bijkans

uitroepen, met welk eenigermate gunstig vooruitzicht zal men dan het werk der schoolverbetering aanvaarden, en zich den ondankbaren post van Opziener der scholen getroosten? Wat Hercules zal den stroom leiden om deze stallen van Augias te zuiveren en de besmette lucht haar verpestenden adem te ontnemen?"

Moedgevend waren deze woorden zeker niet en dat de plannen tot verbetering niet met meer spoed werden uitgevoerd is, behalve uit de hier opgenoemde gronden, ook nog te verklaren uit de voortdurende wisseling van regeeringsvormen. In het einde van hetzelfde jaar 1801 had er wederom eene staatsomwenteling plaats, waardoor een Staatsbewind van 12 personen aan het hoofd der republiek kwam te staan en de „agenten" vervangen worden door „raden", elk uit drie personen bestaande. In den „Raad van Binnenlandsche Zaken" werd nu het agentschap der Nationale Opvoeding getrokken en Van der Palm tot een der drie leden benoemd. In die nieuwe kwaliteit, welke overigens alleen in naam van de oude verschilde, werd door Van der Palm eene schets opgemaakt van eene herziene wet op het onderwijs, welke in overeenstemming zijn moest met de meer federalistisch gekleurde constitutie van 1801. Deze schets vinden we terug in onze tweede schoolwet, die op 28 Juli 1803 werd bekrachtigd. In September van hetzelfde jaar kwamen de afgevaardigden der departementale schoolbesturen weder in Den Haag bijeen, waar zij door Van der Palm met eene toespraak verwelkomd werden, waar in een veel hoopvoller toon klinkt, dan in die van twee jaar vroeger. „Met streelende voldoening" kon hij getuigen, „dat in verre de meeste oorden van dit gemeenebest veel meer goeds is gesticht, dan men van voren scheen te kunnen beloven." Overigens handelde de toespraak voornamelijk over de plichten der schoolopzieners en de beste wijze, waarop zij tot meerdere verbetering van het onderwijs zouden kunnen bijdragen.

Vastheid was er echter in het staatswezen nog niet verkregen. Op bevel van Napoleon moest ook in de Bataafsche republiek een meer centraliseerend gezag optreden. Van Schimmelpenninck werd met het opstellen eener constitutie belast, welke door Napoleon werd goedgekeurd en waarbij de ontwerper zelf met den ouden titel van Raadpensionaris aan het hoofd van den staat werd geplaatst. De „raad van binnenlandsche zaken" werd nu vervangen door een „secretaris van staat" bij dat departement. Van der Palm begeerde dien post niet en Schimmelpenninck achtte het ook beter, niet al te zeer bij zijn ouden academie-vriend op aanneming van die nieuwe functie aan te dringen. Van der Palm keerde dus weder getroost tot zijne oude liefde, de studie der Oostersche talen, terug en aanvaardde het volgend jaar opnieuw het Leidsche professoraat, dat hij met steeds stijgenden roem tot aan zijn dood, in 1839, vervulde.

Literatuur: N. Beets, *Leven en Karakter van Johs. Henrs. van der Palm.* Leiden 1842. — A. van den Ende, *Geschiedkundige Schets van Neerlands Schoolwetgeving.* 1846. — J. ter Gouw, *Beknopt Historisch Overzicht van onze Nationale Schoolwetgeving.* Amsterdam 1862.

Pestalozzi. Deze naam is zonder tegenspraak niet alleen de meest bekende, maar ook verreweg de meest beroemde uit de geheele geschiedenis der opvoedkunde. In ieder Zwitsersch schoollokaal hangt, naast de beeltenis van Willem Tell, die van Pestalozzi; meer dan één standbeeld is aan zijne nagedachtenis gewijd. Hij wordt geëerd als een koning in het rijk der paedagogiek, als de stichter der volksschool, als de vader der weezenverpleging, als een held en een martelaar in de geschiedenis der opvoeding, ja, als een heilige, wiens relieken met innige piëteit in het Pestalozzi-Stübchen te Zurich worden bewaard en wiens levensgeschiedenis tot in de geringste bijzonderheden in de geregeld verschijnende Pestalozzi-Blätter wordt nagevorscht.

Het leven en werken van zulk een man dient met eenige uitvoerigheid in ons Woordenboek te worden beschreven, niet het minst, om de juistheid en gepastheid van den hem toegekenden lof met kennis van zaken te kunnen beoordeelen. Geheel zijn leven zal daartoe moeten worden nagegaan, want zijne beteekenis schuilt niet in eenig afzonderlijk werk, door hem verricht, nog veel minder in eenig door hem geschreven boek, maar in geheel zijne persoonlijkheid, zooals deze in zijn tachtigjarig leven tot ons spreekt.

Johan Heinrich Pestalozzi werd 12 Januari 1746 te Zurich geboren. Hij stamde uit een oorspronkelijk Italiaansch geslacht, dat ongeveer twee eeuwen vroeger, in den persoon van Antonio Pestalozzi, om des geloofs wille zijn vaderland had verlaten en zich te Zurich had nedergezet. Heinrich's vader stond als heelmeester in zijne woonplaats gunstig aangeschreven; hij stierf echter, toen deze nog geene zes jaren telde, eene weduwe met drie kinderen in zorgelijken toestand achterlatende. Wat wij van P.'s jeugd weten, danken wij aan hetgeen hij zelf, aan het eind van zijn leven, in het laatste geschrift van zijne hand, zijn *Zwanenzang*, ons mededeelt.

„Van mijn zesde jaar af", zoo schreef hij, „ontbrak mij al datgene, wat tot eene mannelijke opvoeding op dezen leeftijd zoozeer wordt geëischt. Ik wies aan de hand der beste moeder op als een troetelkind, zooals er geen erger in eenig opzicht zijn kan; jaar in, jaar uit, kwam ik, om eene bij ons gebruikelijke zegswijze te bezigen, niet van achter de kachel te voorschijn; ik miste alle aansporing tot ontwikkeling van mannelijke kracht en mannelijke denkwijze, wat te bedenkelijker was, daar voor mijn zwak en teer gestel zulk eene opvoeding juist zoo dringend noodig zou zijn geweest."

Naast zijne moeder herdacht P. steeds vol eerbied de zorgvuldige oppassing, die hij van de dienstmaagd des huizes, de trouwe Bäbeli, ondervonden had. In het huisgezin moest de uiterste zuinigheid worden betracht en als de kinderen ergens heen wilden, waar zij niet volstrekt noodig hadden, hield Bäbeli hen terug met de woorden: „Waarom wilt ge toch onnoodig uwe kleeren en schoenen bederven? Zie toch, hoeveel uwe moeder zich ontzegt, om u naar behooren groot te brengen en iederen stuiver bespaart, om u eene goede opvoeding te geven!" Dat op deze wijze, hoe goed en lief ook bedoeld, geene flinke jongens en stoere knapen worden gevormd, spreekt wel van zelve.

Op school toonde P. zich een leerling van middelmatige begaafdheid, maar van een zonderlingen, afgetrokken en droomerigen aard. Zijne goedhartigheid en lichtgeloovigheid maakten hem tot speelbal zijner medescholieren en zijn onderwijzer sprak meer dan eens als zijne overtuiging uit, dat er nooit iets uit hem groeien zou. Toch bracht hij zijne voorbereidende studie tot een voldoend einde en werd hij op 18-jarigen leeftijd als student in de theologie te Zurich ingeschreven. Hij gaf die studie echter al heel spoedig op. Mag men de verhalen van een zijner geschiedschrijvers gelooven, dan nam hij dat besluit, nadat hem voldingend gebleken was, dat hij in 't geheel geene gaven voor den kansel bezat. Eens raakte hij in eene preek zoodanig in de war, dat hij 't moest opgeven, verder te gaan; een ander maal bleef hij in 't Onze Vader steken, en een derden keer was hij zoo in zijne stof verdiept, dat hij van geen ophouden wist en na drie uur preekens niet bemerkte, dat al zijne hoorders hem begeven hadden en de koster hem alleen ambtshalve trouw bleef. Wat van deze verhalen zij, doet weinig ter zake; uit zijn verderen levensloop zal ons blijken, dat deze anecdoten niets onmogelijks, zelfs niets onwaarschijnlijks bevatten. Toch ligt er nog eene andere oorzaak ter verklaring zijner beroepswisseling voor de hand. In 1762 was Rousseau's *Emile* verschenen en dit boek maakte, evenals het *Contrat social* van denzelfden schrijver, ook in Zwitserland en met name te Zurich grooten opgang. Met levendigen bijval werden de vrijheidsidealen van den nieuwen Geneefschen profeet ontvangen. De Bazeler kanselier en volksvriend, de vermogende Iselin, stichtte eene *Helvetische Gesellschaft* die ook spoedig te Zurich eene plaatselijke afdeeling verkreeg en waarin de vooruitstrevende geesten van die dagen allerlei verstrekkende plannen ontwierpen ter verjonging en vernieuwing van het oude Zwitsersche volk. „De vrijheidsbeginselen", zoo schreef P. in zijn *Zwanenzang*, „door Rousseau verlevendigd, en onder idealen vorm voorgesteld, versterkten in mijn binnenste de begeerte, om een ruimer arbeidsveld te zoeken, dan voor een godsdienstprediker openstaat, en een levensberoep te kiezen, waarin ik meer rechtstreeks tot heil van het arme volk kon werkzaam zijn." Nu stond het publieke leven in die dagen te Zurich niet hoog: verschillende personen van aanzien maakten zich aan bedriegelijke handelingen schuldig en het spreekt van zelf, dat de heethoofdige patriotten er het eerst bij waren, deze handelingen op het scherpst te hekelen. P. deed daar vol geestdrift aan mee en schreef verschillende artikelen in de weekbladen en tijdschriften, die tot verspreiding der nieuwe denkbeelden werden uitgegeven. Wat zijne eigen toekomst betreft, zoo wilde hij, door in de rechten te gaan studeeren zich voorbereiden tot het bekleeden van eenig openbaar ambt. Werkelijk hield hij zich eenigen tijd met die studie onledig, maar 't werd hem spoedig duidelijk, dat de verspreiding van revolutionaire denkbeelden nu juist niet het beste middel was, om tot eenig regeeringsambt te geraken. Bovendien mag betwijfeld worden, of de toch altoos eenigszins droge studie der rechtsgeleerdheid nu wel eene geschikte bezigheid was voor een droomer en dweper, als P. was. In ieder geval, hij zag

spoedig van deze plannen af en besloot, een niet-officiëelen werkkring te zoeken. Hij zou landbouwer worden.

De sprong was niet zoo groot, als hij ons lijken mag; die keuze toch was geheel in overeenstemming met de denkbeelden van Rousseau, die immers verkondigd had, dat de beschaving de menschheid ongelukkig had gemaakt, dat het zedenbederf uit de groote steden afkomstig was en dat de mensch niet beter zou kunnen doen, dan tot den oorspronkelijken landelijken eenvoud terug te keeren. De 21-jarige P. begaf zich voor een jaar in de leer bij een bekend Berner landbouwer, Tschiffeli, die juist bezig was, de meekrap in zijn vaderland in te voeren. De jonge theoloog-jurist was met grooten ijver op het land werkzaam en beloofde zich zelven en anderen al spoedig gouden bergen van de landbouwonderneming, die hij, na zijn proefjaar, voornemens was, op te zetten. Ondertusschen had hij zich vóór dien tijd verloofd met een Zurichsch meisje van gegoede familie, Anna Schultheis. Wel was deze verloving, als gansch niet onbegrijpelijk was, lang niet naar den zin der ouders van het meisje: hij toch was zeven jaar jonger dan zij en zonder eenig maatschappelijk vooruitzicht, maar — en ook hierin steekt niets onbegrijpelijks — het verliefde paar wist den tegenstand te overwinnen. Ook deze verloving werpt een eigenaardig licht op P.'s karakter. Hij vroeg zijne aanstaande per brief, en deze brief, na beider overlijden gepubliceerd, is al een zeer merkwaardig staaltje van *billet doux*. P. geeft in dat schrijven eene schildering van zijn eigen innerlijk wezen en van de gedachten en voornemens, die hem op dat oogenblik bezielden. „Mijn voornaamste gebrek", zoo schreef hij o. a., „en 't welk den meesten invloed op mijne toekomst hebben zal, is mijne onvoorzichtigheid en mijn gemis aan tegenwoordigheid van geest bij onverwachte gebeurtenissen. Ik weet niet, in hoeverre ik die gebreken door eigen inspanning zal weten te overwinnen, maar op dit oogenblik bezit ik ze nog in zoodanige mate, dat ik ze niet mag verbergen voor haar, die ik bemin. Ik heb er nog andere, die voortkomen uit eene gevoeligheid, die zich door geen rede laat onderdrukken; zeer dikwijls spreek ik een buitensporig sterke lof of blaam uit: ik geef mij aan onberedeneerde sympathieën of antipathieën over; er zijn dingen, waaraan ik zoo sterk gehecht ben, dat de invloed, dien ze op mij oefenen, alle perken te buiten gaat; het ongeluk van mijne vrienden en van vaderland maakt mij zelf ongelukkig. Ook deze mijne zwakheid verdient al uwe aandacht. Ik zal mijne plichten jegens mijne vrouw altijd als ondergeschikt beschouwen aan de plichten jegens mijn vaderland. Ik zal onvermurwbaar blijven voor de tranen mijner vrouw, als zij mij zullen willen afhouden van de eerlijke plichtsvervulling jegens mijn vaderland, welke de gevolgen er ook van zijn zullen. Maar mijne vrouw zal de vertrouwde van mijn hart zijn en mijne geheimste gedachten kennen. En nog iets: mijn leven zal niet voorbijgaan zonder belangrijke en gewaagde ondernemingen; mijn hart behoort aan mijn volk en als mijn eersten plicht zal ik het beschouwen, het lijden en de ellende mijner medeburgers te verzachten. Oordeel nu, of gij uwe hand en uw hart zult kunnen

schenken aan een man met zulke gebreken en met zulke plannen voor de toekomst."

Anna Schultheis is door dezen zonderlingen minnebrief niet afgeschrikt. Een kleine twee jaar later traden zij in 't huwelijk. Als zij hare 40 huwelijksjaren vooruit had kunnen zien, wie weet, of zij den eersten stap had gedaan? 't Is alles uitgekomen — en erger nog — wat P. haar had voorgehouden en veel geluk heeft zij in haar huwelijk niet gekend.

In 1768 kocht P. met geldelijke hulp van een bevriend bankier uit Zurich vrij uitgestrekte onvruchtbare gronden in het kanton Aargau die hij meende te kunnen ontginnen. Later bleek, dat men hem veel te veel geld voor dat land had afgenomen, maar P. was er de man niet naar, om daarop te letten. Te midden zijner akkers liet hij eene hoeve bouwen, die hij den naam *Neuhof* gaf: naar de meening zijner vrienden ging hij daarbij veel te weelderig te werk, 'tgeen wel bleek juist gezien te zijn, want hij was genoodzaakt, de hoeve onvoltooid te laten en zijne vrouw in het volgend jaar in het half afgebouwde woonhuis binnen te leiden. Reeds spoedig was het duidelijk, dat de zaak niet opnam; nog geen twee jaar later, nam de vennoot zijn geld met een verlies van *f* 5000 terug en liet P. aan zich zelf over. Toen de meekrapbouw mislukt was, wierp P. zich op de veeteelt en de zuivelbereiding, maar ook dit bracht hem geen gewin, zoodat hij in 1774 ook deze zaak moest opgeven. Toen bedacht hij, dat de katoenspinnerij hem winst zou opleveren, maar het bleek spoedig, dat de producten, die hij vervaardigde, niet verhandelbaar waren en zoo beliepen in 1775 zijne schulden reeds een bedrag van *f* 15000. In datzelfde jaar richtte hij een oproep aan het publiek — en deze kan men als zijne eerste paedagogische werkzaamheid beschouwen — waarin hij zeer breedvoerig een plan uiteenzette, om eene philantropische landbouwonderneming op den Neuhof te vestigen. Hij zou arme en verwaarloosde kinderen bij zich ter woon en in den kost nemen, hen opvoeden, door hen lezen, schrijven en rekenen te leeren, en daarnaast hen den landbouw en de katoenspinnerij en -weverij te leeren uitoefenen. Zoo zouden beide partijen zijn gebaat: hij kreeg goedkoope arbeidskrachten, en de kinderen zouden tot nuttige burgers voor de maatschappij en tot gelukkige menschen worden opgevoed. Hij vroeg ter verwezenlijking van dat plan renteloozc voorschotten, die hij na 10 jaar beloofde af te lossen. Hoewel zijne vrienden weinig vertrouwen stelden in de onderneming, werd er toch vrij veel geld, vooral door de bemoeiing van Iselin, bijeengebracht. Zelfs schonk het kanton Bern hem eene subsidie, onder voorwaarde dat hij enkele arme kinderen uit dat kanton zou aannemen. Vrij spoedig had hij 37 leerlingen bijeen en een uitgebreid personeel van ongeveer 12 personen. Maar het ging al weer niet. In 1780 was alles op en alleen de welwillendheid zijner vrienden en begunstigers konden hem voor een eerloos bankroet bewaren. De schuldeischers kregen, na verkoop der landerijen, 36 % van hunne vorderingen; de kinderen werden naar huis gestuurd en P. behield alleen het huis en den omliggenden tuin over.

De oorzaak dezer mislukking moet voor een goed deel bij P. zelven

gezocht worden. Zijne vrouw deed haar werk goed en werd alom geëerd, maar alles liep mis, waar hij de hand in had. In zijne tegenwoordigheid waren de jongens bang voor zijne hoogloopende drift, maar nauwelijks had hij de hielen gelicht — en dat deed hij dikwijls, want hij dwaalde gedurig het huis rond — of er ontstond de grootste wanorde. P. was nu in de diepste ellende verzonken; soms was er geen brood en geen brandstof in huis. Daarbij kwam nog, dat de boeren in den omtrek zich verheugden in zijn ongeluk. Op straat riepen de kinderen hem na: Pestilenz en Vogelverschrikker! Hij zag er inderdaad, niet alleen in zijne armoede, maar zijn gansche leven lang, als een bedelaar uit. Hij droeg nooit de minste zorg voor zijn uiterlijk en had daarbij allerlei lachwekkende eigenaardigheden. Hij kauwde bijv. zonder ophouden op eene der slippen van zijne steeds loshangende das, eene gewoonte, die hij zelfs in de kerk niet kon afleggen, zoodat hij de hoorders menigmalen hinderde.

In die dagen gaf Iselin hem den raad, zijn geluk als schrijver te beproeven. Hij gaf aan dien raad gehoor en deed het eerst *Die Abendstunde eines Einsiedlers* verschijnen, eene verzameling zedekundige en godsdienstige overpeinzingen in aphoristischen vorm, die weinig aandacht trokken. Veel meer succes had hij met zijn tweede boek, *Lienhard und Gertrud*, een boek voor het volk. Inderdaad is dit werk, hoe verouderd het voor onzen tijd ook zijn mag, nog wel te genieten. Het bevat eene eenvoudige dorpsgeschiedenis, waarvan de hoofdinhoud als volgt kan worden samengevat:

In het dorpje Bonal leefde een metselaar, Lienhard, met zijne vrouw Gertrud en hunne zeven kinderen. Lienhard was een braaf en eerlijk, maar een zwak man. Hij heeft zich tot drank en spel laten verleiden in de herberg, die door den schout van het dorp, den slimmen en bedriegelijken Hummel, gehouden wordt. Daar heeft hij veel schulden gemaakt, zoodat hij geheel in de macht van den schout en herbergier is. Ten einde raad vertelt hij op een avond alles aan zijne brave vrouw. Deze troost hem en gaat den volgenden morgen, van een harer kinderen vergezeld, naar den Heer van het dorp, Jonker Arner, wien zij alles vertelt. Arner is getroffen door de naïveteit van Gertrud en verontwaardigd over het gedrag van den dorpschout. Met den predikant Ernst wordt de zaak onderzocht: Hummel wordt van zijn ambt ontheven en tot terugbetaling van al het oneerlijk verdiende geld gedwongen.

De voor onzen smaak wat sentimenteele, maar toch levendige schildering van het dorpsleven, maakte het boek tot eene gezochte lectuur in Duitschland en Zwitserland. Bovendien viel de geheele opzet van het verhaal: de onderdrukking der mindere standen door de lagere ambtenaren en de verlossing van dien druk door den oppermachtigen landsvader zeer in den geest van die dagen, toen het verlichte despotisme in Jozef II van Oostenrijk en Karel III van Spanje verheerlijkt werd. P. voegde aan het eerste deel van Lienhard en Gertrud achtereenvolgens nog drie andere deelen toe, maar deze hadden lang niet het succes van het eerste deel. Ook *Christophel und Else*, eene tweede dorpsvertelling, als commentaar op Lienhard und Gertrud bedoeld, werd koel ontvangen.

Al was de onderneming op den Neuhof geheel mislukt, zoo waren nochtans P.'s denkbeelden aangaande de beste wijze van volksopvoeding en volksonderwijs niet veranderd. In den eersten jaargang der *Schweizer Blätter* ontwikkelde hij nog eens dezelfde grondbeginselen, in welker practische toepassing hij zoo deerlijk gefaald had. Hoe kan men het landvolk, zoo vroeg hij, uit zijne armoede en diepe onwetendheid opheffen? en het antwoord luidde: door eene opvoeding, waarbij de oefening in eenig bedrijf gepaard gaat met de verwerving der noodzakelijkste kundigheden. Het eerste noodige is, dat men het kind van den landman een eenvoudig en nuttig werk leert verrichten, waardoor het in staat gesteld wordt, later in het onderhoud van zich en de zijnen te voorzien. Terwijl de kinderen dan met de handen bezig zijn, kan men hen leeren lezen, schrijven en rekenen. De eerste huislijke opvoeding moet reeds in diezelfde richting geleid worden. Eigenlijk moesten scholen overbodig zijn: veel boekenwijsheid heeft de landjeugd niet noodig. Dat voert slechts tot pralerij. In het tweede deel van *Lienhard und Gertrud* laat hij zijnen idealen onderwijzer, den oud-luitenant Glulphi zeggen: „Alles, wat den kinderen aanleiding geeft, om veel te snappen over dingen, die voor hen geene beteekenis hebben, die zij niet begrijpen of die althans geen voedsel voor hun gemoed leveren, noem ik pralerij. Wanneer men hunne verbeeldingskracht overspant en hun geheugen opvult met nuttelooze dingen, dan wordt, voor hun geheelen verderen leeftijd, aan hun gezond verstand de grootste afbreuk gedaan."

Ook in *Christophel und Else* wordt datzelfde ideaal van huislijke schoolopvoeding, en nu meer uitvoerig, geteekend.

Het is goed — zoo heet het daar — dat er scholen zijn. Maar toch, de mensch moge schoenmaker of boerenknecht zijn, hij handelt altijd onverstandig, wanneer hij zijn huis uitloopt, om aalmoezen te vragen, wanneer hij thuis overvloed heeft: in dit geval nu verkeeren honderden en duizenden der verstandigste en braafste landlieden, die den grootsten overvloed van het beste onderwijs voor hunne kinderen, dat zij in hun woonvertrek en in zich zelven hebben, verwaarloozen, om hunne kinderen liever alle dagen weg te zenden, ten einde de schrale kruimels in de vaak zoo armzalig en ellendig ingerichte schoolvertrekken op te zamelen. Dat is toch niet zoo, als het behoort. Alleen de ouders kunnen aan de kinderen leeren, wat hoofdzaak is en blijft in het menschelijk leven, terwijl de onderwijzer slechts woorden kan voorzeggen, woorden, die wel goed en juist zijn en wel veel schoons en braafs inhouden, maar toch altijd slechts woorden zijn, die uit vreemden mond komen en dus de kinderen nooit zoo kunnen treffen, als een woord van vader of moeder. De onderwijzer zegt in school tot het kind: wees braaf, gehoorzaam uwen vader en uwe moeder, want het is een bevel van God, maar het kind verstaat weinig daarvan en heeft het reeds vergeten vóór het thuis komt; maar wanneer de vader zijn kind thuis spijs en drank geeft, en de moeder een stuk brood uit haar mond spaart, om het aan haar kind te geven, dan merkt en gevoelt

en verstaat het kind, dat God beveelt: wees gehoorzaam aan uwen vader, die u voedsel verschaft en aan uwe moeder, die hare bete broods met u deelt en het vergeet de woorden van den vader, die het dagelijks aan dit bevel herinnert, niet, zooals de ledige woorden van den schoolmeester.

Zoo gaat het ook, wanneer de onderwijzer tot den leerling zegt: wees medelijdend en bemin uwen naaste: het kind hoort deze spreuk wel en sticht er zich eenige dagen mee, eer de goede woorden aan zijn geheugen ontglippen, maar te huis in zijne woonkamer komt de arme buurvrouw bij zijne moeder, klaagt over honger en ellende, over gebrek en naaktheid: zij staat daar voor de oogen des kinds, uitgeteerd en krachteloos, een beeld van honger en ellende; het kind ziet haar aan en tranen vullen zijne oogen; het ziet vol angst naar zijne moeder, alsof het zelf honger had; de moeder loopt en zoekt, wat zij heeft, om hare arme buurvrouw te verkwikken; het kind ziet in de oogen der bedroefde weer troost en levendige hoop; zijn hart klopt niet meer, zijne tranen drogen op; lachend ziet hij de arme vrouw aan, die op de hulp zijner moeder wacht; thans komt de lieve moeder terug; zijn hart klopt weder, zijn oog weent op nieuw; het hoort het snikken der dankbare arme en ziet het beven der sidderende hand, met welke zij de weldaad ontvangt, die haar kwijnend leven weer opbeurt.

Zoo zegt de onderwijzer tot zijn leerling: wees arbeidzaam en vlijtig, maar het kind wordt gewoonlijk in de school zelve vadzig en traag en geheel ontwend aan de aanhoudende inspanning zijner krachten, zooals hij die in huis noodig heeft. Hij komt uit school in huis met de les der arbeidzaamheid in het hoofd, maar zonder den lust haar toe te passen in de werkelijkheid. Thuis echter bij zijn vader ziet het kind de boomen groeien en bloeien in den tuin, die het mee heeft omgespit en bemest; het ziet vruchten aan den wijnstok, dien het zelf gesnoeid en gereinigd heeft; het ziet den oogst, die zijn vader heeft binnengehaald als vrucht van al zijn arbeid en moeite; het ziet en gevoelt, waarom zijn vader des morgens vroeg opstaat, waarom hij de middaghitte verduurt en de winterkoude trotseert; het ziet den zegen zijner vlijt, wanneer hij de vette ossen verkoopt, en een zak vol geld thuis brengt; het ziet hem, wanneer hij zijn korenzolder toesluit en met den verkoop van zijn koren wachten kan, tot dat de prijs zoo hoog is gerezen, als hij wenscht; op de tafel zijns vaders ziet het den zegen zijner vlijt, als hij brood en vleesch niet behoeft te sparen, gelijk de arme daglooner; aan de zijde zijner moeder spint het kind en ziet aan het einde der week het loon van haren arbeid in hare handen en het spint gaarne mee.

Zoo is het de wet van het Opperwezen, dat alle menschen het gewichtigste, wat zij noodig hebben, in de huiskamer leeren. Voor de kinderen zal in eeuwigheid de vaderlijke onderrichting de kern blijven en voor het schoolmeesterwerk kunt gij God danken, indien het nog eene goede schil over de kern maakt.

Datgene toch, wat den gemeenen man door de wereld helpt, wat

hem brood en vrienden verschaft en moed geeft, is het natuurlijke en aangeboren verstand en, ik mag zoeken, waar ik wil, nergens vind ik, dat de eigenlijk bruikbare man in de wereld datgene heeft, wat men schoolverstand noemt; het echte verstand bij den gemeenen man is eene zekere snedigheid, die zich altijd en overal op de rechte plaats vertoont; het is, alsof zijne woorden slechts voor het oogenblik passen, waarop hij ze uitspreekt; het schoolverstand echter komt altoos met spreuken voor den dag, die in den zomer en in den winter, op vastenavond en op Paschen evenzeer te pas komen; doch daarom ook is dit schoolverstand voor den gemeenen man gewoonlijk van geen het minste nut en daarom is het voor hem zoo dringend noodzakelijk, dat het gezond verstand, dat in iederen mensch ligt, behoorlijk uit hem gehaald worde en hiervoor zijn weer huiskamer, vaderliefde, huislijke arbeid, nood, behoefte en dergelijke de beste leermeesters. Waar de mensch echter dezen weg niet volgen kan of buitendien nog schoolonderwijs behoeft, daar behoorde ten minste de onderwijzer een opgeruimd, liefderijk en vroolijk man te zijn, die zijne dorpskinderen met vaderlijke liefde bemint; het behoort een man te wezen, die er als toe geschapen is, om mond en hart der kinderen te openen en hun natuurlijke en aangeboren verstand, om zoo te zeggen, uit den donkersten schuilhoek te halen. Maar helaas, op de meeste plaatsen is het juist omgekeerd; de schoolmeesters schijnen er dikwijls toe gemaakt, om hun mond en hart te sluiten en het natuurlijke en aangeboren verstand zeer diep onder de aarde te begraven; ook is de school zelden eene lievelingsplaats voor het gezonde en vroolijke kind, dat op Gods aardbodem niets dan lust en vreugde zoekt. Het in zich zelf gesloten kind van den huichelaar, het trotsche kind van aanzienlijken en voornamen en de stijve domoor, welke met geene andere kinderen kunnen omgaan en voor alle spelen te dom zijn, deze zijn meestal de schoonste schoolsieraden en steken tusschen de andere kinderen het hoofd in de hoogte, evenals de houten koning in het kegelspel. Daarentegen wordt de levendige knaap, wien het onmogelijk valt, uren achtereen oog en oor te vestigen op een half dozijn letters, die hij haat en het dartele meisje, dat terwijl de onderwijzer over het eeuwige leven spreekt, met hare tijdelijke handen onder de tafel allerlei streken uithaalt, naar het oordeel van den meester voor de bokken gehouden, voor kinderen, die zich niet om hun eeuwig heil bekommeren. De dwaas heeft ongelijk: de kinderen doen niets dan zich vervelen.

. . . .

O, de woning des menschen is eene heilige plaats, daar kent, daar verstaat men elkander, daar stelt men in alles belang; daar bemint men elkander, zooals men elkander nergens ter wereld bemint; daar is het zoo stil; daar is niets vreemds; daar is geen schoolgewoel: daar snijdt de zoon wortels en rekent met zijn vader; daar spint eene dochter en leert onder het spinnen al de liederen

en gezangen, die hare moeder in hare tegenwoordigheid zingt: daar houdt men geene hand stil om het leeren — en voor het landvolk is niets zoo gewichtig, als om geen werktijd te verliezen en bij het leeren geene hand stil te houden. Als ik dorpsschoolmeester was, zou ik spinnewielen en weefgetouwen in mijn schoolvertrek brengen; ik zou met groote letters lessen en sommen op het bord schrijven en de kinderen zouden moeten leeren, zonder eene hand van het werk af te houden. Voor het volk is niets noodiger dan arbeiden; daarom moesten de dorpsscholen het noodigste het meest beoefenen. In de stad mogen de scholen mijnentwege anders ingericht zijn; daar zoekt en vindt men brood op onderscheidene wijze met zitten en peinzen; en daar behoeft men niet de zware schop of het houweel te hanteeren, maar alleen de pen of andere dingen, die even licht zijn. Maar bij dorpskinderen moet handenarbeid op school het voornaamste wezen; het overige is bijzaak, die nochtans met vollen ernst moet worden beoefend, dewijl ook de geringste mensch te midden van zijn arbeid moet gewend en aangespoord worden, om aan hoofd en hart bezigheid te verschaffen.

Als ik dat alles op mijn dorpsschool in orde had, dan ging ik naar alle brave vaders en moeders in het dorp, bracht hen in mijne school, gaf hun mijn boek in handen en zei: ziet toch, hoe weinig er noodig is, om kinderen te onderwijzen en hoe gemakkelijk gij dat met de uwe thuis zelf doen kunt. Ik zou niet rusten, eer zij het beproefden: ik zou hen heimelijk in hun huis volgen, ik zou hen raden en voorthelpen, tot zij het konden en ik zou, als het God behaagde, de vreugde beleven, zelf te zien, dat zij in hunne woonvertrekken veel beter en meer met hunne kinderen zouden uitrichten, dan ik met al mijn ijver in de dorpsschool.

Nu zijn er dingen, die men onder het werken niet leeren kan, zooals bijv. schrijven, en ook rekenen; daar kan men de handen niet bij missen. Maar om deze vaardigheden aan te leeren heeft men niet zooveel tijd noodig als men gewoonlijk denkt. Op Zaterdag- en Zondagavond zouden de dorpskinderen bij mij moeten schrijven en rekenen, dat het een lust was; die tijd zou ruim voldoende zijn, en tevens zou er aan het luie en liederlijke leven, dat men al meer en meer op Zondag leidt, een einde komen.

Als ik nu alles, wat ik gezegd heb, nog eens beknopt samenvat, dan zou ik meenen:

dat men de kinderen der landlieden voor huis en hof, voor veld en akker, voor schuur en woonververtrek en niet voor lezen, weten en snappen moet opvoeden; dat in elk huis vader en moeder, veel beter dan de schoolmeester, weten en begrijpen kunnen, wat hunne kinderen leeren moeten;

dat het schoolonderwijs voor het kind eene soort van vreemd voedsel is, en dat men kinderen niet den geheelen winter door bij groote troepen tegelijk zulk vreemd voedsel moet voorzetten;

dat het vaderlijk onderwijs de kern en de schoolmeestersspreuken op zijn best eene schil om die kern zijn;

dat men werkdoozen en spinnewielen zoo goed als pen en inkt kan gebruiken;

dat boerenmenschen, die op Gods aardbodem met handen en voeten brood zoeken moeten, in alle opzichten een ander schoolvertrek behoeven, dan diegenen, welke met peinzen en hoofdwerk lekkernijen najagen en zich daartoe gerechtigd en geroepen achten;

dat de school niets is en niets zijn kan, dan een middel, om aan de kinderen te leeren, wat vader en moeder ze eigenlijk te huis leeren moesten;

dat tijd besparen en zich in het handwerk oefenen voor de kinderen der landlieden de hoofdzaak is en dat zij daarom alleen op Zaterdag- en Zondagavond in het schrijven behooren geoefend te worden.

Men ziet uit deze lange aanhaling duidelijk, dat het onderwijs voor P. bovenal eene zaak van sociaal belang was. Het volk, het landvolk in de eerste plaats, was, zoo meende hij, in diepe armoede en ellende verzonken en het krachtigste middel, het uit dien toestand op te heffen, moest het onderwijs zijn, niet alleen, omdat het volgende geslacht dan beter zou zijn dan het tegenwoordige, maar ook wijl het levende geslacht den invloed ten goede zou moeten ondervinden van deze werkdadige belangstelling in de opvoeding der kinderen.

Ondertusschen vond P. in zijn eigen huis gelegenheid, zijne denkbeelden over de opvoeding in toepassing te brengen. In 1770 was hem een zoon geboren, dat zijn eenig kind zou blijven en met wiens opvoeding hij zich reeds vroeg bezig hield. Op zijn derde jaar voerde P. reeds allerlei gesprekken met hem. Hij liet hem de dingen in zijne omgeving benoemen en de eigenschappen er van opmerken. Zelfs trachtte hij hem de deelen van het hoofd, zoowel in het Duitsch als in het Latijn, te leeren opzeggen. Ook begon hij met het eerste leesonderricht, dat toen nog in het leeren der letters bestond. Het kind was niet altoos even leergierig, maar de vader was streng. Als de kleine niet wilde leeren, werd hij opgesloten en, na driemaal opgesloten te zijn, leerde hij — naar de getuigenis des vaders zelven — met lust en opgewektheid. P's knecht — wijzer dan de meester — bracht hem eens onder het oog, dat hij het kind te veel opjoeg. Ge hebt gelijk, zei de vader en eensklaps sloeg hij nu naar het andere uiterste over. Naar Rousseau's trant liet hij het kind nu maar betijen. In zijn *Bruchstück aus der Geschichte der niederigen Menschheit* raadt hij aan, het kind niet vóór zijn 9e jaar met lezen, schrijven en rekenen lastig te vallen. Tot dien leeftijd toe moet alle onderwijs uitsluitend uit handenarbeid bestaan. Zijn zoon kon dan ook op zijn 12e jaar lezen noch schrijven. P. vond dit eene ideale opvoeding en verheerlijkte zijn systeem in de *Schweizerische Blätter*. Hij zal nu, zoo schreef hij, plaats in zijn hoofd overhouden, om de lessen der ervaring op te nemen. De moeder was minder enthousiast en toen de vader maar steeds verzuimde, zijn zoon naar school te zenden, leerde zij hem in 't geheim lezen en schrijven. In 1782 besloot P. eensklaps zijn zoon naar eene kostschool te sturen en wel naar Mühlhausen, waar hij twee

jaar bleef, om van daar naar Bazel te gaan, waar hij op een koopmanskantoor werd geplaatst.

De periode uit P.'s leven, die wij nu beschrijven, omvat eene tijdruimte van 18 jaren, van 1780, het jaar, waarin hij zijne philantropische bemoeiingen op den Neuhof volledig opgaf, tot den aanvang der Zwitsersche revolutie in 1798. Omtrent dat tijdvak uit zijn leven zijn nog verschillende bijzonderheden niet voldoende opgehelderd. Zijne hoofdbezigheid was het opstellen van een groot aantal paedagogische en politieke geschriften, in welke laatste hij de denkbeelden der Fransche Encyclopaedisten in zijn vaderland zocht te verbreiden. Toch bleef de opvoeding des volks het voornaamste onderwerp zijner gedachten. Een tijd lang sloot hij zich aan bij een geheim verbond, in Duitschland gesticht, de orde der Illuminaten, die de verspreiding der moderne denkbeelden vooral in de kringen der hooggeplaatste regeeringsmannen zocht te bevorderen. De leden correspondeerden met elkander onder aangenomen namen. P. had tot den zijnen gekozen: Alfred, met zinspeling op den beroemden Engelschen koning, die in de 10e eeuw zooveel voor de welvaart van zijn volk had verricht. Als lid dezer orde trad hij in briefwisseling met den minister van financiën van Jozef II, den graaf van Zinzendorf en met den broeder des keizers, den groothertog Leopold van Toskane. Blijkbaar had P. zich in 't hoofd gezet, eene opdracht te ontvangen, om in Weenen een groot volksopvoedingsgesticht te grondvesten. Toen Leopold zijn broeder in 1790 op den keizerlijken troon opvolgde, scheen P. dat doel zeer nabij. De correspondentie werd echter eensklaps afgebroken en van het grootsche plan werd verder niets meer vernomen.

Ondertusschen was P.'s naam in Frankrijk met eere bekend geworden, 'tgeen daaruit blijken mag, dat hij in 1792 door de Nationale Conventie tot Fransch burger werd benoemd, eene onderscheiding, die hij met den Engelschen wijsgeer Bentham, met Schiller, Klopstock, Washington en nog enkele anderen deelde. Het was ook in dezen tijd, dat hij kennis maakte met den Duitschen wijsgeer Fichte, die veel voor P.'s denkbeelden gevoelde en daarvan later in zijne *Reden an die deutsche Nation* getuigenis aflegde.

In 1798 brak de Zwitsertsche revolutie uit en deze bracht ook een omkeer in P.'s leven. De Fransche legers, bijgestaan door de Zwitsersche „patriotten", vernietigden de oude confederatie en stichtten de eene en ondeelbare Helvetische republiek. P., die vóór dien tijd sterk tegen Fransche inmenging geijverd had, trad nu als verdediger dezer tusschenkomst op en toen de republiek gedwongen werd, 18000 man voor de Fransche legers te leveren, richtte hij een geestdriftigen oproep aan zijne landgenooten, om hen aan te sporen met de groote natie verbonden ten strijde te trekken, ten einde door geheel Europa de goede en groote gedachten der Fransche revolutie te verbreiden. Het Zwitsersche directoire, waarin de oud Zuricher hoogleeraar Stapfer minister voor kunsten en wetenschappen was, wilde van de groote gaven van P. partij trekken. Eerst werd hem de redactie van een volksblad opgedragen, dat de nieuwe beginselen onder de bevolking zou verbreiden

en kort daarop werd hem eene ondersteuning van fr. 3000 aangeboden, om daarmede eene volksschool naar zijne beginselen op te richten. Dit laatste plan werd echter verijdeld door de gebeurtenissen in de drie woudkantons, Uri, Schwyz en Unterwalden. De bevolking van deze kern van Zwitserland was met de nieuwe strooming niet medegegaan, maar bleef innig aan de Katholieke kerk en de oude volksvrijheden gehecht. Vandaar een wanhopige opstand tegen het Fransche gezag, die echter na korte worsteling in bloed gesmoord werd. Nu heerschte er groote ellende in de omgeving van het Vierwaldstätter-meer; een groot aantal kinderen was ouderloos geworden en de regeering besloot, voor deze verlatenen een gesticht te openen, waartoe, tegen den wensch der bevolking, het klooster te Stanz werd bestemd. P. werd de aangewezen man geacht, om het bestuur dier instelling op zich te nemen. Vol geestdrift trok hij er heen. Hij vond er 40 tot 80 kinderen, meestal uit de allerlaagste kringen der maatschappij bijeengebracht. Zijne vrouw bleef op den Neuhof en P. werd alleen door eene dienstbode vergezeld. Zijn verblijf daar duurde slechts 5 maanden. Toen werd het klooster in beslag genomen door een Fransch leger, dat een hospitaal behoefde voor de vele gewonden, die het met zich voerde; op een 20-tal na werden de kinderen her- en derwaarts onder dak gebracht en P. die niet langer blijven wilde, vertrok eveneens. Zijn onwil, om dat werk voort te zetten, had goeden grond; zijne gezondheid toch had in Stanz een ernstigen schok gekregen. Dat kan niemand verwonderen, die in bijzonderheden verneemt met hoeveel schier bovenmenschelijke ijver en toewijding hij hier bezig geweest is. Het oordeel over P.'s werk liep bij zijne tijdgenooten zeer uiteen. Terwijl velen — o. a. Stapfer, hem hoogelijk prezen wegens den goeden invloed, die hij op de kinderen oefende, waren er anderen, die hem gebrek aan orde en beleid, ruwheid en onzindelijkheid verweten. P. zelf wilde niets liever, dan toen de Fransche soldaten weer vertrokken waren, het afgebroken werk opnieuw opvatten, maar het gevoelen zijner tegenstanders behield de overhand en een ander werd in zijne plaats aangesteld. Onder de P.-kenners is het oordeel algemeen, dat deze beslissing zoowel voor hem, als voor de instelling, een zegen is geweest. Inderdaad was het een misstap, in dit katholieke land met de opvoeding der kinderen een man te belasten, die als protestant en als vurig aanhanger der heerschende begrippen bij de ongelukkige bevolking ten hoogste verdacht moest zijn, terwijl het daarenboven ontwijfelbaar is, dat P. alle gaven miste, om eene groote instelling naar den eisch te besturen. Toch zon de hem bevriende regeering op middelen, om hem schadeloos te stellen. Aanvankelijk werd hem toegestaan, zijne methode van onderwijs — hier wordt voor het eerst nadrukkelijk van P's *methode* gesproken — toe te passen in eene school te Burgdorf. Hij begon daar, als gewoon onderwijzer — hij was toen 53 jaar oud — aan eene kleinkinderschool het lezen te onderwijzen: kort daarna werd hij naar eene grootere jongensschool overgeplaatst. Hier was het, dat hij een bezoek ontving van Herbart, die toen ter tijd als huisonderwijzer te Bern werkzaam was. Zijn oordeel over P.'s leerwijze was

zeer gunstig. Het bezoek viel buiten schooltijd, maar P. liet des avonds een dozijn kinderen komen tusschen de 5 en 8 jaar. Herbarts vrees, dat de kinderen, op zoo ongewoon uur bijeengeroepen, in onaangename stemming zouden verkeeren, werd beschaamd. Tot aan het einde van de les waren zij opgewekt bezig. „Ik hoorde het gedruisch van het in-koor spreken van de geheele klasse, of liever, het was geen gedruisch, het was een gelijkmatige klank, alsof een enkel kind met twaalfvoudige kracht de woorden scherp en helder uitsprak. Ik had moeite, lijdelijk toeschouwer te blijven, zoo gevoelde ik telkens den lust, mijne stem te mengen in het koor. Ik ging achter de klasse om, ten einde te luisteren of niemand zweeg, of met mindere oplettendheid meesprak, maar ik vond er geen. De uitspraak dier kinderen deed mijn oor weldadig aan, niettegenstaande de onderwijzer zelf het onverstaanbaarste orgaan ter wereld had. Ik begreep toen de hooge waarde der kooroefeningen voor de ontwikkeling der kinderstem. Het voortdurend luid spreken is oorzaak, dat geene lettergreep, geene letter zelfs, kan worden ingeslikt. De algemeene oplettendheid bleef mij ook geen raadsel. Alle kinderen waren tegelijk met mond en handen bezig; niemand werd stilzwijgen en nietsdoen opgelegd; zoo was de behoefte aan verstrooiing opgeheven. De natuurlijke levendigheid der kleinen zocht geen uitweg, dien trouwens de altoosdurende bezigheid ook niet zou hebben veroorloofd. De doorzichtige hoornen blaadjes, waarop de letters waren ingekrast, werden onder het spreken voortdurend gebruikt, om er de vormen mee te vergelijken, die de kinderen op de lei hadden geschreven. Nog menigmaal, als ik, met wiskundige studiën bezig, figuren moet teekenen, beklaag ik mij, niet zulke rechte lijnen en zuivere cirkels te kunnen maken, als die zesjarige kinderen te voorschijn brachten. Maar hooger nog dan de daarin verworven vaardigheid schat ik de krachtige volharding, welke de kinderlijke geest gewint, door den zuiveren cirkelomtrek zoo lang voor oogen te houden, tot de hand, gehoorzaam aan het oog, onfeilbaar zeker de kromme lijn getrokken heeft."

Behalve het getuigenis van Herbart bezitten wij nog twee andere documenten uit dien tijd. Het eerste is afkomstig van een van P.'s toenmalige leerlingen, Johannes Ramsauer, later zijn vertrouwden medewerker, die 15 jaren achtereen met den meester heeft verkeerd. In zijne in 1838 uitgekomen *Kurze Skizze meines paedagogischen Lebens* geeft hij eene levendige schildering van P.'s schoolhouden in de jaren 1799 en 1800. Wij ontleenen aan die beschrijving de volgende trekken:

„Een eigenlijk leerplan bestond er niet, zoomin als een lesrooster. P. bond zich dan ook niet aan bepaalde lesuren, maar behandelde meestal 2 tot 3 uur achtereen hetzelfde onderwerp. Wij waren ongeveer met ons zestigen, jongens en meisjes van 8 tot 15 jaar en kregen les 's morgens van 8—11 en 's namiddags van 2—4 uur. Alle onderwijs bepaalde zich tot teekenen, rekenen en taaloefeningen. Gelezen of geschreven werd er nooit; de leerlingen hadden dan ook lees- noch schrijfboeken; ook werd er nooit iets uit het hoofd geleerd. Voor het teekenen hadden wij geene voorbeelden, alleen leien en rood krijt en

wij teekenden wat wij wilden, terwijl P. taaloefeningen hield, 'tgeen meestentijds bestond in het voor- en naspreken van zinnen met natuurhistorischen inhoud. De een teekende onder de hand een poppetje, de ander een huisje en nog een derde trok allerlei grillige arabesken. Sommigen kregen op deze wijze wel eenige vaardigheid, maar P. keek nooit om naar hetgeen wij geteekend hadden. Het best was 't nog aan onze kleeren te bespeuren, dat wij den geheelen dag met rood krijt bezig waren. Voor het rekenen hadden wij kleine op karton geplakte tabellen, in rechthoekige vakken verdeeld en gevuld met een verschillend aantal stippen. Wij hadden telkens éene tabel met ons tweeën en moesten nu de stippen tellen en met de verkregen getallen de vier hoofdregels uitvoeren. Daar P. echter nooit aan iemand eene bepaalde vraag stelde, maar op de beurt de leerlingen liet nazeggen, wat hij voorzei, hadden deze oefeningen, die overigens heel nuttig hadden kunnen zijn, weinig practische waarde. P. was trouwens niet geduldig genoeg, om zich met één bepaalden leerling bezig te houden en het antwoord op eene vraag af te wachten. Het beste, wat wij bij hem deden, waren de taaloefeningen, die echte aanschouwingsoefeningen waren en die meestal betrekking hadden op het havelooze behangsel, dat de wanden der kamer bedekte. Wij werden groepsgewijze vóór een der wanden geschaard en moesten daar allerlei opmerkingen maken aangaande de kleur, den vorm en het aantal der figuren en der scheuren. Het ging er bijv. als volgt toe:

Pest. Wat ziet gij hier?
Antw. Een gat in den wand, eene scheur in het behang.
Pest. Goed, Zegt mij na:
Ik zie eene scheur in het behang.
Ik zie eene lange scheur in het behang.
Door de scheur zie ik den muur.
Door de lange, smalle scheur zie ik den muur.
Pest. Spreekt mij na:
Ik zie figuren op het behang.
Ik zie zwarte figuren op het behang.
Ik zie ronde, zwarte figuren op het behang.
Ik zie eene vierhoekige gele figuur op het behang.
Naast de vierhoekige, gele figuur zie ik eene ronde, zwarte figuur.
De vierhoekige figuur is door eene dikke streep met de ronde verbonden.

Minder doelmatig waren de spreekoefeningen, die hij aan de natuurlijke historie ontleende en die hij, zooals ik reeds opgemerkt heb, ons voorsprak, terwijl wij teekenden. Hij zei voor:

Amphibieën. Gepoote amphibieën.
Ongepoote amphibieën.
Apen. Gestaarte apen.
Ongestaarte apen.
enz. enz.

Wij begrepen er geen woord van, want er werd ons in 't geheel

niets verklaard en de woorden werden op zoo zingenden toon en zoo snel en onduidelijk voorgesproken, dat het een wonder zou geweest zijn, als iemand er wat van verstaan en er wat van geleerd had; daarenboven schreeuwde P. zoo luid en zoo aanhoudend, dat hij ons niet kon verstaan en dat te minder, wijl hij nooit op ons wachtte, als hij een zin had uitgesproken, maar onafgebroken voortsprak, tot hij eene geheele bladzijde had afgehandeld. Wat hij ons voorsprak, was namelijk op een groot vel papier geschreven, dat, op karton geplakt, vóór de klasse hing. Ons heele naspreken bestond dan ook in niet veel anders, dan dat wij aan het eind van elken zin . . en — en of apen — apen riepen. Van vragen of repeteeren was nooit sprake.

Daar P. zich in zijn ijver aan geen tijd bond, zoo duurde de les, die te 8 uur was begonnen, gewoonlijk tot 11 uur toe, hoewel hij zich gewoonlijk reeds om 10 uur geheel heesch had geschreeuwd. Dat het 11 uur was, merkten wij aan het leven, dat de andere scholieren op straat maakten en dat was voor ons het teeken, om op te staan en zonder groeten weg te loopen. P. is ten allen tijde zeer streng tegen lichamelijke straffen bij zijne onderwijzers opgetreden; niettemin hield hij zich zelf volstrekt niet aan dat verbod, maar deelde, door de klasse loopend, geregeld rechts en links oorvegen uit. De meeste leerlingen dezer school maakten hem het leven heel zuur, zoodat ik medelijden met hem had en mij des te stiller gedroeg; dat merkte hij spoedig, waarom hij mij menigmaal na elven hield, om met hem te gaan wandelen. Bij goed weer liep hij dan met me langs de Emme — het riviertje, dat door Burgdorf stroomt — en raapte daar uit verstrooiing allerlei steenen op. Dat moest ik ook doen, hoewel ik het doel niet begreep, want er lagen daar duizenden steenen en ik wist volstrekt niet, welke ik hebben moest. Hij zelf kende er ook niet veel van; niettemin torste hij dagelijks zijne zakken en zijn zakdoek vol steenen naar huis, waar er dan verder niet meer naar werd omgezien. Deze liefhebberij behield hij zijn gansche leven lang, zoodat er in zijn huis moeilijk een heele zakdoek te vinden was, zoo waren alle door het steenendragen gescheurd."

Bij de mededeeling van bovenstaand verslag mag niet vergeten worden, dat het bijna 40 jaar na het gebeurde werd opgesteld en dat in dien tijd de schrijver een geheel ander man was geworden. Wel is waar denkt Ramsauer nog altoos met veel eerbied aan zijn ouden leermeester terug, maar als streng piëtist stond hij in later jaren lijnrecht tegenover P. Het is natuurlijk niet na te gaan, in hoever deze omstandigheden op zijne herinneringen van invloed zijn geweest, maar zeker is het, dat wij nog een andere getuigenis bezitten, dat veel gunstiger voor P. spreekt. Eigenlijk heeft dat getuigenis geen betrekking op de laatste school, waarover wij gesproken hebben, maar op de kleinkinderschool, waarin P. zijne werkzaamheid te Burgdorf aanving. Daar hij echter op die eerste school slechts 8 maanden werkzaam geweest is, kunnen wij zonder groot bezwaar dat stuk hier inlasschen. Het is een brief, gedateerd 31 Maart 1800, dien de schoolcommissie na afgenomen examen aan P. richtte. Het heet daarin o. a.

„Voor zoover wij er over kunnen oordeelen, is alles, wat gij u van uwe methode voorsteldet, verwezenlijkt. Gij hebt ons getoond, welke krachten reeds in het zeer jonge kind sluimeren, langs welken weg die krachten kunnen ontwikkeld worden, hoe men ieder talent kan opsporen en tot rijpheid brengen. De verwonderlijke vorderingen van al uwe leerlingen, van zoo uiteenloopenden aanleg, doen duidelijk zien, dat ieder kind tot eenig ding bekwaam is, indien slechts de onderwijzer zijne talenten weet op te sporen en met psychologische kunst weet aan te kweeken. Uw onderwijs heeft de fondamenten aan het licht gebracht, waarop alle onderwijs moet steunen: het heeft ook aangetoond, dat van de prilste jeugd af en in zeer korten tijd de kinderlijke ontwikkeling eene ongekende universaliteit kan bereiken, die niet alleen op de verdere leerjaren, maar op geheel het leven zijn invloed zal doen gelden. Terwijl volgens de afmattende leerwijze, die wij tot heden kenden, de kinderen op 5- tot 8-jarigen leeftijd niets anders leerden, dan de letters te onderscheiden, te spellen en te lezen, hebben uwe leerlingen deze taak niet alleen met eene volkomenheid vervuld, die tot heden onbekend was, maar de bekwaamste onder hen munten zelfs door hun fraai schrift uit en door hun talent in het teekenen en rekenen. Bij allen hebt ge den smaak voor geschiedenis, voor natuurkennis en voor aardrijkskunde weten te wekken en te verlevendigen, en wel in die mate, dat hunne volgende onderwijzers, zoo zij van uwe voorbereiding een verstandig gebruik weten te maken, hunne taak belangrijk verlicht zullen vinden. — Bovendien is uwe methode bijzonder geschikt, om door elke moeder, zelfs door iedere verstandige dienstmaagd, bij het huisonderwijs te worden overgenomen."

De stemming, die uit dit rapport spreekt, zal er zeker toe hebben bijgedragen, de Zwitsersche regeering te bewegen, aan P. een ruimeren en meer invloedrijken werkkring te verschaffen. Hem werd *f* 1600 subsidie toegestaan, om de verschillende boeken, die hij voor het aanvankelijk onderwijs noodig achtte, te doen drukken, terwijl er naar eene gelegenheid werd omgezien, waar het geschiktst een model-school zou kunnen worden ingericht. Als verdere — echt Zwitsersche — gave, werd hem daarenboven de beschikking over 200 boomen gegeven, om als brandhout te dienen. P. stelde voor, die inrichting op den Neuhof te vestigen; daar echter de bosschen in het kanton Aargau zooveel boomen niet konden missen, werd van dit plan afgezien en te Burgdorf zelf een onbewoond kasteel aan P. ter beschikking gesteld. Daar bracht hij nu zijne leerlingen over, terwijl hij terzelfder tijd een medewerker kreeg in Herman Krusi, een jong onderwijzer, die kort van te voren met 25 arme kinderen [1]) uit Appenzell te Burgdorf was aangekomen.

Alvorens de geschiedenis van het Burgdorfer instituut te schrijven, moet onze aandacht vallen op het meest bekende opvoedkundige werk, dat P. in dezen tijd, 1801, deed verschijnen en dat tot titel droeg: *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.*

---

[1]) Onder hen behoorde de reeds genoemde Johannes Ramsauer.

De titel van dit boek is misleidend. Gertrud noch één harer kinderen komt in het heele boek ook maar eene enkele maal voor. Het werk bestaat uit enkele zeer lange brieven aan P.'s vriend, den uitgever Gessner. Een overzicht van het geheel te geven is heel moeilijk. Om te beginnen, is de stijl hoogst afmattend. De schrijver vervalt in gedurige herhalingen, valt zich zelf onophoudelijk in de rede, klaagt over miskenning, achteruitzetting en valsche oordeelvellingen en plaatst daartusschen allerlei apostrophe's aan „mijn vaderland" of aan „de menschheid", terwijl ten slotte het boek rammelt van tegenstrijdigheden, ook zelfs nadat de allerergste in den tweeden druk, van 1820, zijn weggenomen. Toch willen wij trachten, P.'s hoofdgedachten den lezer te doen kennen.

Het oude ideaal van onderwijs in de huiskamer staat weer op den voorgrond. „Het was nooit mijne bedoeling", zoo schrijft hij, „en die is het nog niet, om de wereld kunsten en wetenschappen te leeren, ik ken ze zelf niet, maar dit is mijn doel, en zal het steeds blijven, om het leeren der aanvangspunten van alle kunsten en wetenschappen bij het volk gemakkelijker te maken, om den verwaarloosden en verwilderden armen en zwakken in dit land de toegangen der kunst, welke de toegangen der menschheid zijn, open te stellen." Om dat doel te bereiken, moeten de moeders het onderwijs in handen nemen. Terwijl de vader op het land of in de fabriek het dagelijksch brood verdient, moet de moeder zich bezig houden met de opvoeding en het onderwijs harer kinderen. Hoe zij dat moet doen, wilde hij haar leeren. In de eerste plaats had zij te bedenken, dat zij er niet te spoedig mede zou kunnen aanvangen. „Het eerste uur van het onderwijs van het kind is het uur van zijne geboorte. Van het oogenblik, dat zijne zintuigen voor de indrukken der natuur vatbaar worden, wordt het door de natuur onderwezen. Alle onderwijs is niet anders, dan dit streven naar eigen ontwikkeling de hand te reiken."

Met groote ingenomenheid maakt P. gewag van eene vrouw uit Appenzell, die een grooten vogel van gekleurd papier boven aan de wieg van haar zuigeling bevestigd had. „Mij is die Appenzeller vogel een heiligdom en ik heb alles gedaan, om mijn onderwijs bij hetzelfde punt aan te vangen, waar die vrouw begonnen is. Ik ga verder: ik laat noch bij het aanvankelijk, noch bij het voortgezet onderricht aan het toeval over, wat natuur, levensomstandigheden en moederliefde het kind allengs voor de zinnen zullen brengen; ik heb alles gedaan, wat mogelijk was, om met voorbijgaan van het toevallige, het wezen van alle aanschouwelijke kennis het kind reeds in de prilste jeugd bij te brengen. De aanschouwing zelf moet tot eene kunst worden verheven."

„De mensch wordt alleen door de kunst mensch, maar de kunst moet den gang der natuur volgen. Reeds bij de wieg van het sluimerende kind moet men beginnen, de leiding van ons geslacht aan de handen der blinde natuur te onttrekken en in de handen van eene betere macht te leggen. Waar gij de aarde zorgeloos aan de hand van de natuur overlaat, daar brengt zij onkruid en distelen voort en waar

gij aan haar de vorming van uw geslacht overlaat, daar brengt zij het niet verder dan tot eene verwarde aanschouwing. Om het kind op de zekerste wijze eene juiste en volkomen kennis van een boom of een kruid te geven, is het op verre na niet de beste wijze, het zonder meer het bosch in of naar het veld te sturen, waar allerlei boomen en kruiden door elkander wassen, want noch boomen, noch kruiden komen hier op zoodanige wijze onder zijne oogen, als geschikt is, om den aard van iedere soort aanschouwelijk te maken en het door den eersten indruk dier voorwerpen voor te bereiden tot eene algemeene kennis der natuurlijke historie. Om uw kind langs den kortsten weg tot het doel van het onderwijs, tot duidelijke begrippen, te leiden, moet gij het met de uiterste zorg aangaande ieder vak van kennis eerst zoodanige voorwerpen onder de oogen brengen, welke de wezenlijke kenmerken van de soort, waartoe het voorwerp behoort, onderscheidenlijk bevatten en daardoor in het bijzonder geschikt zijn, om zijn wezen en zijn aard in het oog te doen vallen."

Alle onderwijs moet van aanschouwing uitgaan. Deze stelregel, door Comenius reeds gepredikt, wordt ten volle door P. beaamd. Maar hij deed meer. Hij zocht naar eene methode van aanschouwelijk onderwijs, naar een leergang, die zelfs door den minst ontwikkelde zou kunnen gevolgd worden. „Ik voor mij geloof", zegt hij, „dat men met het volksonderwijs geen stap verder zal komen, zoolang men geene vormen voor het onderwijs heeft gevonden, die den onderwijzer tot het bloote werktuig der methode maken, welker resulaten uit de gepastheid dier vormen moeten voortkomen en niet uit de begaafdheid van den man, die ze aanwendt. Een schoolboek is eerst dan goed, als het zoo is ingericht, dat een min bedreven onderwijzer het bijna even goed gebruiken kan, als een, die met groote talenten begaafd is. De mogelijkheid moet bestaan, eene onderwijskunde samen te stellen, welke de beginselen van alle wetenschappen zoodanig vereenigt, dat een onderwijzer zich slechts die methode behoeft eigen te maken, om de kinderen alles te leeren, wat zij noodig hebben. Daartoe moet gezocht worden naar eene trapsgewijze opvolging, waarbij iedere gedachte slechts eene kleine, bijna onmerkbare toevoeging is tot de reeds verkregen kennis. Zelfs de ingewikkeldste aanschouwing bestaat uit enkelvoudige bestanddeelen. Wanneer gij aangaande deze een helder inzicht bekomen hebt, dan wordt zelfs het meest samengestelde eenvoudig."

Welke zijn nu die eenvoudigste bestanddeelen onzer kennis? P. onderscheidde er drie: vorm, getal en woord. Over die beide eerste grondslagen geeft het boek, dat wij nu bespreken, maar enkele aanwijzingen. Om den vorm der dingen te leeren kennen, wil P. de kinderen met de eenvoudigste vormen: lijnen, hoeken en cirkels vertrouwd maken. Hij ging uit van het vierkant, verdeelde die figuur door staande, liggende en schuine lijnen in allerlei deelen en deed den stand en de lengte der lijnen, de grootte der hoeken en de oppervlakte der deelen opmerken. Vervolgens nam hij cirkels en cirkelbogen en zette daarmede dezelfde oefeningen voort. Het geheel werd door hem het ABC der aanschouwing genoemd. Het nateekenen ging met het be-

schouwen en bespreken dier vormen gepaard. „Ieder kind wordt door deze beschouwing op de eenvoudigste wijze er toe gebracht, elk voorwerp in de natuur naar den vorm juist te beoordeelen en in vaststaande termen dat oordeel uit te spreken. Het wordt door deze kunstmatige inleiding zoover gebracht, dat, wanneer het eene figuur beschouwt, het niet slechts de verhouding van lengte en breedte, maar ook de grootte van iedere afwijking van den vierkanten vorm nauwkeurig kan bepalen en met den naam noemen, waarmede deze afwijking in ons ABC der aanschouwing wordt aangeduid."

Omtrent het rekenen geeft P. hier nog minder aanwijzingen. Over het geheel vindt men hier den aanschouwelijken gang van het eerste rekenonderwijs, zooals die nog algemeen wordt gevolgd. Wij kunnen met eene enkele korte aanhaling volstaan. „Wanneer wij enkel van buiten leeren: drie en vier is zeven, en dan aan dit „zeven" hechten, alsof wij nu werkelijk weten, dat drie en vier zeven is, dan bedriegen wij ons zelven, want de innerlijke waarheid van dat woord „zeven" ligt niet in ons, naardien wij den zinnelijken achtergrond, die dat op zich zelf onbeteekenende woord bij ons alleen tot waarheid kan maken, niet bewust zijn."

Veel uitvoeriger is P. over den laatstgenoemden grondslag van alle kennis: het woord. „Naast de onmiddellijke aanschouwing der natuur houd ik de taal voor het eerste middel, om kennis op te doen. Het kind moet leeren spreken, eer het aan het lezen kan worden gezet. Ik redeneer niet met het kind, voordat ik het een grooten voorraad woorden en spreekwijzen heb ingeprent. Het voordeel, dat eene vroege, grondige kennis van een groot aantal woorden oplevert, is voor de kinderen onberekenbaar. De vaste inprenting der namen maakt hun de zaak onvergetelijk en de juiste samenvoeging der namen bewaart in hen de bewustheid van het bijeenhooren der dingen. Men denke niet, dat een kind, omdat het niet alles verstaat, van de mededeeling dier namen hoegenaamd geen nut heeft. Wanneer het kind zich den klank van een groot aantal woorden heeft eigen gemaakt, zal het de namen van talloos vele voorwerpen en verrichtingen, in huis en daarbuiten, met juistheid weten op te geven."

Wat er nog duisters in deze uiteenzetting mocht zijn, wordt opgehelderd, als wij nagaan, hoe P. zijne denbeelden in toepassing bracht. In de eerste plaats moet de moeder het kind leeren spreken, om het, al sprekende, de spraakkunst te onderwijzen. De moeder zegt het kind voor:

De vader is goed.
De vlinder is bont gevleugeld.
De pijnboom is recht van stam.

Wanneer het kind deze volzinnen zoo dikwijls heeft uitgesproken, dat het naspreken geene moeilijkheid meer oplevert, dan vraagt de moeder: Wie is goed? Wie is bont gevleugeld? en dan omgekeerd: Hoe is de vader? Hoe is de vlinder? enz. Een groot aantal voorbeelden volgen. Wij kiezen er slechts enkele uit:

De leeuw heeft kracht.
De mensch heeft rede.
De verstandigen willen wat recht is.
De koe moet zich laten melken.
Het varken moet zich laten slachten.
De haas moet zich laten jagen.
Het recht moet gehandhaafd worden.
De wetten moeten opgevolgd worden.

Meer samengestelde oefeningen volgen. De werkwoorden worden ten nutte gemaakt. Bijv.:

acht geven — op de woorden van den onderwijzer;
ademen — door de longen.
acht geven, *achten*, *in acht nemen*, *acht slaan*.

In zinnen gebruikt, leveren zij de volgende spreekoefeningen op:

Ik geef acht op de woorden van den onderwijzer; op mijn plicht en op mijn goed. Ik acht den een meer dan den ander. Ik sla acht op den man, dien ik niet vertrouw. Meer dan alles moet ik mij zelf achten en meer dan op alles moet ik op mijzelven acht geven.

„Bij deze volzinnen, welke den kinderen diep ingeprent moeten worden, dragen wij daarenboven zorg, inzonderheid leerzame, zielverheffende en voor hun bijzonderen toestand passende, uit te zoeken. Met deze verbind ik voorbeelden van beschrijvingen van zinnelijke voorwerpen, om bij de kinderen het vermogen, dat door deze oefeningen in hen gewekt is, aan te wenden en te versterken. Bijv.:

Eene klok is eene van onderen open, wijde, dikke, ronde, gewoonlijk vrijhangende schel, die van onderen naar boven opgaande, gedurig nauwer wordt, van boven op eene eivormige wijze zich inbuigende, en in haar midden een perpendiculairen en vrijhangenden klepel heeft, die bij eene sterke beweging van de klok aan het benedeneinde ter weerszijden aanslaat en daardoor het geluid voortbrengt, dat wij luiden noemen.

Het „zielverheffende" vinden wij in het volgende voorbeeld:

„Ademen. Uw leven hangt af van een enkelen ademtocht. Aan een ademtocht hangt uw leven. Mensch, wanneer gij als een woedende naar adem hijgt en de zuivere levenslucht der aarde als een vergif in uwe longen drijft, wat doet gij anders, dan u op eene verschrikkelijke wijze ademloos maken en andere menschen, die door uwe woede beleedigd worden, van zulk eene zielsgesteldheid bevrijden?"

Na de spreekoefeningen volgen de eerste leesoefeningen. Zijn ook deze doorgewerkt, dan stelt P. naamlijsten samen, reeksen van woorden van de meest bekende voorwerpen uit het geheele rijk der natuur, der geschiedenis, der aardrijkskunde en van menschelijke betrekkingen en bedrijven. Deze reeksen worden den kinderen als eene bloote leesoefening in handen gegeven. „Mijne ondervinding heeft mij geleerd", zegt P., „dat het mogelijk is, de kinderen deze woordenlijsten in korten tijd geheel uit het hoofd te doen leeren. De kennis van zoovele en zoo velerlei woorden is van het hoogste belang voor de kinderen, om het volgende onderwijs gemakkelijk te maken. Men moet dit onderwijs beschouwen als een verward bijeenbrengen van bouwstoffen, welke voor het huis, dat men opbouwen wil, onmisbaar zijn."

Een voorbeeld van zulk eene woordenlijst is de volgende reeks:

aal — glad, wormvormig.
aas — dood, stinkend.
akker — zandige, kleiachtige, bezaaide, bemeste, vruchtbare, voordeelige, onvoordeelige.
as — sterke, zwakke, gesmeerde.
avond — stille, heldere, koele, regenachtige.

Ook worden de bijvoeglijke naamwoorden vooropgesteld:

rond — kogel, hoed, maan, zon.
hoog — torens, reuzen, bergen, boomen.
diep — meren, zeeën, kelder, kuil.

Een voorbeeld, hoe het onderwijs in de aardrijkskunde volgens de naamlijsten gegeven wordt, biedt P. in het volgende aan.

Duitschland zal besproken worden. Eerst wordt de hoofdverdeeling in 10 kreitsen den kinderen onvergetelijk ingeprent. Vervolgens worden de steden van Duitschland in alphabetische orde, als leesoefening voorgelegd, maar vooraf wordt achter iederen stadsnaam een cijfer geplaatst, den kreits aangevende, waartoe de stad behoort. Zoodra het kind de namen dezer steden vlug lezen kan, maakt men het met de beteekenis der cijfers bekend, waarna het binnen weinige uren in staat is te bepalen, tot welke afdeeling de opgegeven steden moeten gebracht worden. Bijv.:

Aken 8	Allenbach 5	Altensalza 10
Aalen 3	Allendorf 5	Altkirchen 8
Abenberg 4	Allersperg 2	Altona 10
Aberthan 11	Alschaufen 3	Altorf 1
Acken 10	Alsleben 10	Altranstädt 9
Adersbach 11	Altbunzlau 11	Altwasser 13
Agler 1	Altena 8	Alkerdissen 8
Ahrbergen 10	Altenau 10	Ambers 2
Aigremont 8	Altenberg 9	Ambras 1
Ala 1	Altenburg 9	Amöneburg 6.

De kinderen lezen dit nu op de volgende wijze:

Aken ligt in den Westphaalschen kreits.
Abenberg in den Frankischen kreits.
Acken in den Nedersaksischen kreits, enz.

Zoo wordt het kind in staat gesteld, de alphabetische naamlijst in eene wetenschappelijke te veranderen.

Deze volzinnen, beschrijvingen en woordenlijsten moeten onverbrekelijk in het geheugen gegrift worden, om een grondslag te vormen voor alle kunsten en wetenschappen, welke den onderwijzer en den leerling in staat stelt, zich in alle vakken van wetenschap juiste en heldere begrippen te vormen.

Wordt op deze wijze niet te veel van het kinderlijk geheugen gevergd? P. antwoordt: „De groote meerderheid der tegenwoordige menschen weten bijna niet meer, wat God voor hen deed en hechten aan den buitengewonen invloed van de natuur op onze vorming geene

waarde. Hoe meer ik de natuur volgde, hoe grooter mij haar invloed bleek, hoe grooter ook de kracht van het kind, om haar te volgen. Ik bedacht mij driemaal, eer ik zeide: de kinderen kunnen het niet. Zij deden hetgeen mij voor hunne jaren onmogelijk scheen. Ik liet kinderen van drie jaar de ongerijmdste wartaal spellen, enkel, wijl het ongerijmd en moeilijk was. Kinderen van vier jaar spelden de langste en moeilijkste volzinnen. Ik leerde hen vellen vol aardrijkskundige namen, die met allerlei afkortingen waren opgeschreven. Ik beproefde zelfs, aan eenige kinderen zeer ingewikkelde, onverstaanbare volzinnen uit de natuurkunde duidelijk te maken. Zij leerden deze volzinnen door voor- en nazeggen geheel uit het hoofd, even als de vragen, waarop deze volzinnen het antwoord gaven. Het was in den beginne een bloot papegaaien-geklap van woorden, die zij niet begrepen, doch de juiste en nauwkeurige schifting der denkbeelden, welke te midden dezer duisternis een schijnsel van licht verspreidde, bracht hen allen tot een donker gevoel van waarheid en kennis aangaande het behandelde onderwerp."

Toen P. eens aan een Franschman zijne methode van onderwijs had pogen uit te leggen, voerde deze hem te gemoet: Vous voulez mécaniser l'éducation. P., het geval mededeelende, voegt er bij, dat hij, het Fransch slechts weinig machtig, de uitspraak van den Franschman opvatte, alsof deze zeggen wilde: „Gij wilt de middelen van onderwijs en opvoeding in zielkundig geschikte volgreeksen brengen", met welke opvatting hij zijne volle instemming betuigde. P. had echter moeilijk anders kunnen doen, al had hij den Franschman volmaakt begrepen. Inderdaad deed hij toch niets anders, dan het onderwijs werktuiglijk maken. Zijne aanschouwing toch, hoezeer ook op den voorgrond gesteld, liep op niets anders uit, dan op een mechanisch opnemen van onbegrepen woorden en uitdrukkingen. Als hij dan ook verder zegt: „Men heeft niets gedaan, om de lagere volksklasse te leeren spreken; men heeft haar integendeel in afgetrokken denkbeelden doen verzinken, door haar woorden zonder zin en beteekenis van buiten te doen leeren", dan zou men meenen, dat dit oordeel juist op zijne eigen onderwijsmethode van toepassing was. Dat zag P. echter niet in en de oorzaak mag hierin gelegen hebben, dat hij, het onderwijs van zijn tijd aldus beschuldigende, vooral het oog had op den Heidelbergschen Catechismus, die toen bij het godsdienstonderwijs woordelijk van buiten geleerd werd. „Mochten de menschen toch eindelijk inzien", zoo riep hij uit, „dat het doel van alle onderwijs nooit iets anders is, dan de harmonische ontwikkeling van de menschheid zelve, waardoor al de vermogens en geheel de aanleg van de menschelijke natuur tot ontwikkeling worden gebracht. Paddestoelen wassen bij regenachtig weder spoedig op elken mesthoop en op gelijke wijze wekken verklaringen zonder aanschouwing eene wijsheid, die aan den voorspoedigen groei van paddestoelen gelijk is. Zij sterven als het zonlicht doorbreekt."

Nu meene men niet, dat P. tegen het godsdienstonderwijs zelve te velde trekt. Integendeel: het welsprekendst wordt hij, als hij in het laatste gedeelte van zijn boek aantoont, hoe zijn ABC der aanschou-

wing ook toepassing vindt bij de zedelijke en godsdienstige opvoeding der kinderen.

„De mensch moet niet alleen weten en denken, hij moet ook kunnen en handelen. De vorming dier bekwaamheden berust echter op dezelfde werktuiglijke wetten, welke aan de vorming onzer kennis ten grondslag liggen. Zoo zou er ook een ABC der lichaamsoefening zijn uit te denken, evengoed als van alle andere practische kundigheden, die in het dagelijksch leven vereischt worden. Hetzelfde geldt voor de opleiding tot de deugd. Als in het verstandelijk onderwijs de verklaringen aan de aanschouwingen vooraf gaan, worden de menschen enkel tot laatdunkende snappers gevormd. Insgelijks, wanneer het woordelijk onderwijs in deugd en geloof de werkelijkheid der levende aanschouwing voorafgaat, worden de menschen ook te dezen aanzien tot dezelfde misleiding gevoerd.

Ik doe mijzelven de vraag: hoe ontkiemt het denkbeeld van God in mijne ziel? Hoe komt het, dat ik aan een God geloof, mij in zijne armen werp en mij zalig gevoel, wanneer ik hem bemin, vertrouw, dank en gehoorzaam? En dan geef ik mijzelven tot antwoord: Ik moet menschen beminnen, op hen vertrouwen, hen danken en gehoorzamen, eer ik het zoover brengen kan, om God te beminnen, op hem te vertrouwen, te danken en te gehoorzamen, want wie zijn broeder niet liefheeft, dien hij ziet, hoe zal hij God liefhebben, dien hij niet ziet?

Dan vraag ik weder: Hoe komt men er toe, menschen te beminnen? En mijn antwoord is, dat de grond hiertoe gelegd wordt door de verhouding, die tusschen het kind en de moeder bestaat. De moeder moet, zij kan niet anders: zij wordt door een zinnelijk instinct er toe gedreven, om het kind te verzorgen, te voeden, het voor gevaren te behoeden en het genoegen te verschaffen. Zij doet het, zij bevredigt zijne behoeften, zij verwijdert alles, wat hem onaangenaam is, zij komt zijne onbedrevenheid te hulp — het kind is verzorgd, het is verblijd, de kiem der liefde is in het kind ontwikkeld."

Op deze wijze gaat P. voort, te doen zien, hoe het vertrouwen, de dankbaarheid, het plichtsgevoel in een kind ontstaan. Hij merkt op, hoe deze ontwikkeling evenwijdig loopt aan de verstandelijke vorming. Ook hier geldt het: van duistere aanschouwing tot heldere begrippen. Het eerste onderwijs moet niet eene zaak zijn van het verstand, maar van de zinnen, van het hart, van de moeder. De moeder, die haar kind woorden doet naspreken, letters doet schrijven, lijnen leert teekenen, oefent het in de hoogste wet, die ons gegeven is: volmaakt te zijn. „Moeder, wanneer ik u bemin, bemin ik God. Moeder en gehoorzamen, God en plicht hebben dan dezelfde beteekenis. Gods wil en het beste, het edelste, wat ik in staat ben te verrichten, zijn twee namen voor éene zaak."

Wie Gertrud ihre Kinder lehrt is in didactisch opzicht P.'s beste geschrift. Vandaar, dat we er zoo lang bij hebben stilgestaan. Beknopter kunnen wij zijn omtrent het Boek der Moeders. Dat is wel geheel in Pestalozziaanschen geest, maar toch niet door den

meester zelven geschreven. Het boek vermeldt in 't geheel niet den naam des schrijvers, maar uit mededeelingen van P. blijkt, dat het van de hand van Krusi is. Zoo ook werden de overige — o. a. Zahl- und Maszverhältnisse — niet door P. zelf, maar door zijne medearbeiders bewerkt. Het Boek der Moeders, waarvan slechts het eerste stuk is uitgekomen, bevat in de eerste plaats eene uitvoerige behandeling van het menschelijk lichaam, alleen van de buitenzijde beschouwd, en heeft tot doel de moeders voor te houden, hoe zij het eerste aanschouwingsonderwijs met hare kinderen hebben te leiden. De eerste oefening bevat eene over 16 pagina's verdeelde opsomming der lichaamsdeelen, in dezen trant:

De nagels.
De nagels der groote teen van den rechtervoet.
De nagels der groote teen van den linkervoet.
De nagels der middelste teenen van den rechtervoet.
De nagels der middelste teenen van den linkervoet.
De nagels der kleine teen van den rechtervoet.
De nagels der kleine teen van den linkervoet.

De tweede oefening geeft eene omschrijving van de plaatsing der lichaamsdeelen, in dezer voege:

De lippen liggen buiten aan den mond, tusschen de beide wangen, onder den neus en boven de kin.

De bovenlip ligt buiten aan het bovenste gedeelte van den mond, tusschen de beide wangen, onder den neus.

De onderlip ligt buiten aan het onderste gedeelte van den mond, tusschen de beide wangen, onder de kin.

Wat volgt is van hetzelfde gehalte. Midden in die oefeningen komt onverwachts eene aanspraak aan de moeders, waarin ons de verzekering treft, dat zij, dit onderwijs gevende, niets doen, dan het pad volgen, dat Gods natuur en Gods wakende leiding haar van den hoogen hemel zelven aanwijzen. Ten slotte komen nóg spreekoefeningen van denzelfden aard, als wij in het hoofdwerk reeds hebben aangetroffen. Slechts één voorbeeld:

Men kan met iemand over iets spreken.
Men kan iemand over iets aanspreken.
Men kan aanspraak op iets maken.
Men kan iets met iemand afspreken.
Men kan iemand tegenspreken.
Men kan uitspreken.
Men kan iets uitspreken.
Men kan uitspraak over iets doen.
Men kan iets voorspreken.
Men kan iets naspreken.

Terwijl wij ons oordeel over P.'s paedagogiek tot aan het einde van dit artikel opschorten, vervolgen wij nu eerst de geschiedenis van zijne uiterlijke lotgevallen. Met de stichting van het instituut te Burgdorf begint P.'s roem, maar eindigt tevens, zou men kunnen zeggen, zijne paedagogische werkzaamheid. Niet alleen, dat hij persoonlijk geen onderwijs meer gaf, maar het gelukte hem allengs minder, zijne steeds talrijker wordende schaar van medearbeiders van zijn geest en zijne

methode te doordringen. Trouwens P. had bij de aanvaarding van het Burgdorfer instituut volstrekt niet het voornemen, geheel zijn volgend leven — hij was nu 54 jaar — aan die taak te wijden. Zoodra de zaak behoorlijk geregeld was, stelde hij zich voor, de inrichting aan andere handen toe te vertrouwen. Hem heeft zijn leven lang het denkbeeld achtervolgd, dat hij geroepen was, eene nieuwe methode uit te vinden, eene methode, die op alle vakken van onderwijs moest kunnen worden toegepast. Nu waren de grondbeginselen wel in zijne brieven aan Gessner uiteengezet, maar hij zag zeer wel in, dat daarmede het werk niet volledig was. Er moesten nog meer speciale methoden verschijnen en nu behoefde de practijk van het onderwijs hem alleen te dienen, om er de uitvoerbaarheid zijner methode aan te toetsen. Daarbij kwamen nog twee omstandigheden van gewicht, die hem verhinderden, in het besturen van eene groote onderwijsinrichting zijn ideaal te zien. In de eerste plaats reikte zijne positieve kennis niet ver. Hij heeft het bijv. nooit zoover gebracht, dat hij zonder spel- of taalfouten kon schrijven; in de wiskundige vakken was hij geheel onbedreven: eene eenigszins groote vermenigvuldig- of deelsom kon hij onmogelijk zonder fout ten einde brengen: voor zang en muziek had hij geen gehoor; met geschiedenis en aardrijkskunde heeft hij zich nooit ernstig bezig gehouden; moderne talen kende hij niet — zelfs het Duitsch sprak hij alleen in het gebrekkige Zuricher dialect en de klassieke talen, die hij in zijne jeugd geleerd had, was hij grootendeels vergeten. Dat dit gemis aan kennis een ernstig gebrek was in iemand, die aan het hoofd van eene opvoedingsinrichting stond, welke weldra eene Europeesche vermaardheid zou genieten, behoeft geen nader betoog. Toch was dit niet het ernstigste gebrek. Wat reeds in P.'s vroeger leven duidelijk gebleken was, openbaarde zich hier opnieuw: hij was volstrekt ongeschikt, om met geld om te gaan. De behartiging der stoffelijke belangen van zijn instituut heeft dan ook voortdurend te wenschen overgelaten, zoodat P. steeds vol schulden zat. In de eerste tijden van vurige geestdrift, toen het aantal leerlingen en onderwijzers daarenboven nog betrekkelijk gering was, veroorzaakte dit gebrek aan huishoudelijken zin niet zooveel moeite en last als later, toen de zaak buitengewone afmetingen aannam. Toch staat P.'s onbaatzuchtigheid boven allen twijfel. Nooit en nimmer heeft hij zich zelf gezocht; als hij het in betamelijke mate wel gedaan had, zouden zijne ondernemingen zeker beter gelukt zijn. Met roerende openhartigheid heeft hij in zijn Zwanenzang betuigd, dat hij bij den eersten stap, dien hij op het Burgdorfer slot zette, een verloren man was. „Ik was zoo zeer een kind", schrijft hij, „dat ik luchtkasteelen, die mijne verbeelding in de wolken bouwde, als op eeuwige rotsen gegrond waande en ijdele lofredenen over de hechtheid dezer kasteelen als bewijzen hunner duurzaamheid beschouwde."

Reeds te Burgdorf kwamen verschillende belangstellende volksvrienden en onderwijzers zijn instituut bezoeken. Liever dan hunne getuigenissen mee te deelen, maken wij gewag van een officieel rapport, dat over zijne inrichting in 1802 werd uitgebracht door eene van regeerings-

wege benoemde commissie, bestaande uit twee personen, Joh. Ithe, president van den onderwijsraad, hoogleeraar in de philosophie te Bern en Bentely, apotheker. De eerste bracht een uitvoerig rapport uit, dat ons geen nieuwen kijk geeft in het practisch werken op het Burgdorfer instituut, maar veeleer eene doorloopende verheerlijking is van P.'s methode, waarin o. a. beweerd wordt, dat zij geheel in overeenstemming is met de wijsbegeerte van Kant en dat zij den grondslag behoort te vormen van heel het lager onderwijs in Zwitserland. Om dat laatste doel te bevorderen, werd het rapport gedrukt en aan alle schoolautoriteiten in het land toegezonden [1]).

Onder de medewerkers van P. moet in de eerste plaats genoemd worden Johann Niederer, een jong theoloog van ijverige studie en van wijsgeerigen aanleg, die zich in 1803 vol geestdrift bij P. aansloot. Hem werd het godsdienstonderwijs der oudere leerlingen opgedragen, maar zijn voornaamste werk was, de „methode" van den meester in geschriften te verdedigen. Hij had eene diepe vereering voor P. en deze zag minstens even hoog tegen zijn geleerden medewerker op. „Als ge weten wilt, wat ik bedoel", zei P. menigmalen, „moet ge het Niederer vragen: die kan het zeggen."

Eenmaal meende P. in de gelegenheid te zijn eene buitengewone propaganda voor zijne beginselen te maken. Het was in 1802, toen hij met eenige andere Zwitsersche burgers naar Parijs werd afgevaardigd, om met Napoleon over de beste staatsregeling voor de Zwitsersche republiek te beraadslagen. P. ging er met groote opgewektheid heen, in de eerste plaats om het politieke doel — want hij is zijn leven lang een volijverig politicus geweest — maar toch ook met de gedachte, dat hij den invloedrijken eersten consul voor het hooge belang zijner opvoedingsidealen zou kunnen winnen. Hij werd echter ten aanzien van het eerste doel zijner zending evenzeer teleurgesteld als in het tweede. Het bleek al ras, dat Napoleon de Zwitsers alleen tot zich geroepen had, om hun zijne bevelen mee te deelen. En wat het onderwijs betreft, toen P. na veel moeite het zoover gebracht had, dat zijne wenschen tot Napoleon doordrongen, kreeg hij ten antwoord, dat de eerste Consul geen tijd had, zich met het abc-leeren van kleine kinderen bezig te houden. P. vertrok dan ook uit Parijs, eer de deputatie met haar werk gereed gekomen was. Ja, ja, placht hij later schertsend te zeggen, ik ben ook in Parijs geweest, maar ik heb er niets gezien, want het was nacht. Trouwens, zoo voegt een zijner vereerders aan dit verhaal toe, men had P. bij klaarlichten dag door het paradijs kunnen voeren, en hij zou niets gezien hebben, dan den boom der kennis, met het voornemen, dien onder het arme, domme volk te planten en dat met zoo onstuimigen ijver, dat hij zich den tijd niet gunnen zou, eerst zelf van de vruchten te proeven.

Ondertusschen had de politieke toestand van Zwitserland in 1803

---

[1]) Dit „Amtlicher Bericht über die Pestalozzische Anstalt und die neue Lehrart derselben" is, juist 100 jaar na het eerste verschijnen, in 1902 opnieuw uitgegeven bij Schultheis & Co. te Zurich.

weer eene verandering ondergaan. Eene conservatieve partij was aan de regeering gekomen, eene partij, die P., den prediker der revolutionnaire beginselen, niet gunstig gezind was. Het kasteel te Burgdorf werd weder opgeëischt en P. zag zich genoodzaakt, naar andere gelegenheden om te zien. De ramp was echter niet groot, want verschillende Zwitsersche steden boden hem gastvrijheid en ondersteuning aan. Na een korstondig verblijf te Münchenbuchsee, dat we met stilzwijgen voorbijgaan, vestigde P. zijne inrichting te Ifferten (Fransch: Yverdun) aan de zuidspits van het meer van Neufchâtel.

Het instituut te Yverdun heeft, zou men kunnen zeggen, tweeërlei geschiedenis: eene uitwendige en eene inwendige. De eerste verhaalt bijna zonder ophouden van hoogen lof en schitterenden roem. Uit alle landen van Europa, ja zelfs uit Amerika, werden leerlingen gezonden. Er waren tijden, dat er 180 leerlingen waren en 30 onderwijzers van verschillenden rang. Groot was het aantal staatslieden, geleerden en philantropen, die aan de inrichting een bezoek brachten. Uit verschillende Duitsche staten en ook uit ons land werden van regeeringswege afgevaardigden gezonden, om de inrichting te bestudeeren. Zelfs voor gewone zomerreizigers was P.'s instituut eene der Zwitsersche bezienswaardigheden geworden. Soms kwamen er achtereenvolgens vier bezoekers op één dag. Dat verreweg de meesten niets zagen van hetgeen er te zien was, spreekt van zelf; slechts enkelen, die langer bleven, vestigden zich een oordeel. Een tijdschrift werd uitgegeven: *Wochenschrift für Menschenbildung von Pestalozzi und seine Freunde.* Niederer was het wijsgeerig hoofd; hij zocht en vond metaphysische gronden voor de denkbeelden des meesters en goot ze in een wijsgeerig systeem.

De drie eerste jaren, van 1804 tot 1807, waren de gelukkigste. Menig getuigenis is bewaard gebleven van dankbare leerlingen, die met groote piëteit terugdenken aan de jaren, te Yverdun doorgebracht. Wat bij dit alles de grondtoon is, dat is de vereering voor Vader Pestalozzi. Hij maakte op allen een diepen indruk; hoe slordig hij ook gekleed was en hoe onverstaanbaar hij sprak, al deze kleinigheden raakten op den achtergrond, als men denkt aan de hartelijke en innige liefde, die hij al zijnen leerlingen toedroeg en aan den gloeienden ijver, die hem bezielde. Het zou ongelooflijk zijn, indien het niet door ooggetuigen was bevestigd, dat de 60-jarige P. gewoonlijk des nachts om 2 uur wakker werd, dan zijn secretaris, Ramsauer of Niederer bij zich liet komen, om hem een nieuw artikel voor zijn Wochenschrift of eene redevoering te dicteeren. Dat duurde tot 6 uur; dan werden ook de anderen wakker en begon de dag. Ramsauer verhaalt, hoe hij menigen dag van 's morgens 2 uur tot 's avonds 8 à 9 uur onafgebroken in de weer was. Aan ontspanning ontbrak het echter op andere tijden evenmin. Meermalen werden met de leerlingen grootere en kleinere uitstapjes ondernomen. Geheel Zwitserland werd afgereisd en meer dan eens werden de tochten tot in Lombardije of tot het Zuiden van Frankrijk uitgestrekt. Toch, hoe heerlijk dit alles klinken moge, er was eene kiem van verderf in de inrichting aanwezig, die niet veel tijd noodig had, om hare verwoestende werking te openbaren. Zoolang

P. door allen hoog vereerd werd, zoolang alle onderwijzers tot hem in eerbied opzagen, hinderde het hen weinig, dat zij bijv. hoogst ongeregeld hun loon ontvingen. Voor de dagelijksche behoeften werd voldoende gezorgd en zij gevoelden zich als kinderen in het huis van hun vader. Maar langzamerhand werden andere eischen gehoord, waaraan de „vader", al wilde hij nog zoo graag, onmogelijk kon voldoen. Daarbij kwam, dat het groot aantal leerlingen uit vreemde landen in het hooggeprezen instituut niet vonden, wat zij er zochten. Het ging toch niet aan, ze maar voortdurend met aanschouwingen en spreekoefeningen bezig te houden. P. zelf gaf geen onderwijs, maar hij wist verschillende onderwijzers aan zijne school te verbinden, die ieder in een of twee bepaalde vakken les gaven. Het best verzorgd was de wiskunde, waarin het onderwijs opgedragen was aan Joseph Schmid, een oud leerling uit Burgdorf, die bepaalde gaven had voor deze wetenschap en dan ook het meest tot den roem van het instituut bijdroeg. Het leek er echter niet naar, dat dit onderwijs naar P.'s methode zou worden gegeven. Schmid sprak meermalen met minachting over de leerboeken uit de Burgdorfer periode. Toch was ook hij zeer aan P. gehecht en schreef hij alles wat hij deed, op des meesters naam. Schmid was echter eene geheel andere natuur dan P.; van diens idealen van volksopvoeding begreep hij niets; koel en streng was zijn scherp gedisciplineerde geest; daarenboven was hij een uitmuntend practicus en een organiseerend talent. Daardoor bezat hij in de hoogste mate wat èn aan Pestalozzi èn aan Niederer ontbrak. Het kon wel niet anders, of er moesten zich twee partijen vormen, de eene onder aanvoering van Niederer, de andere onder leiding van Schmid. En P. wist niet bij wien hij zich zou aansluiten. Zijn verleden bond hem aan Niederer, maar instinctmatig gevoelde hij, dat hij onder de hoede van Schmid veiliger was.

Op den Nieuwjaarsdag van 1808 kwam het tot eene uitbarsting. P. had de gewoonte, bij het begin van ieder jaar eene toespraak te houden tot al zijne leerlingen en onderwijzers en luchtte nu in zijne Nieuwjaarsrede van 1808 zijn overkropt gemoed. Om den indruk te verhoogen', had hij eene doodkist laten maken en die in het midden van de zaal geplaatst, en somber en vol harteleed klonken nu zijne woorden: „Ik sta in uw midden, maar niet met de blijdschap, die mij behoorde te bezielen. Het is mij, of ik mijne ure zie naderen. Het afgeloopen jaar was niet gelukkig. Het werk van mijn leven deed leemten zien, welke ik niet vermoedde. Ik zag de liefde verkoelen, waar ik meende, dat zij vurig was. Ziet hier mijne doodkist! Mijn hart is verscheurd. Ik geniet de liefde niet meer, die ik gisteren genoot. Wat zal ik langer in eene wereld doen, waarin ik mij zelven misleidde? Mijn werk wordt met gevaren bedreigd. Toch zal het deze met Gods hulp doorstaan. Maar zal ik ze doorstaan? Daaraan twijfelt mijn hart. Mijn geluk zal een einde nemen, maar mijn werk zal blijven bestaan. Wat goud is, verbrandt niet, maar wordt in de gloeiende hitte slechts gelouterd. — Mijn werk vorderde de kracht van helden: ik bleef traag; het vorderde waken en bidden: ik waakte niet en ik

bad niet; het vorderde levenswijsheid: ik bezat ze niet; het vorderde kundigheden: ik zocht ze niet; het vorderde huishoudelijkheid: ik was niet huishoudelijk; het vorderde regelmatigheid en orde: ik had geen orde en was verstrooid. Ik schreef het goede, dat God mij toezond, aan mij zelven toe. Ik liet mij eer bewijzen voor datgene, wat ik niet deed en zag mij zelf aan als den schepper van een werk, dat niet het mijne is. — Daar sta ik nu. Daar is mijne doodkist, daar is mijn troost! Ik acht de lauweren, waarmee men ons hoofd omkranst, als lauweren, waarmede men het hoofd van een doode versiert. — Vrienden, wordt beter dan ik was, opdat God zijn werk door u volbrenge, waar hij het door mij niet volbracht heeft. — Geniet de tegenwoordige dagen, geniet de eer der wereld, die ons in overmaat geschonken wordt, maar bedenkt, dat zij verdwijnt even ras als de bloem des velds."

Wat zal men van deze rede zeggen? Valt de aandacht het eerst op het dwaze ceremonieel, die doodkist midden in de vergadering, of worden wij het sterkst geboeid door dien toon van ootmoed en zelfbeschuldiging? Aan de oprechtheid valt bij een man met zoo sterk sprekend gevoel als P. bezat, niet te twijfelen. Wel aan de duurzaamheid dier gevoelens, want het volgende jaar was de openingsrede in geheel anderen toonaard gezet. In den loop van 1808 was, dank zij de vroeger reeds vermelde redevoeringen van Fichte te Berlijn, het aantal leerlingen belangrijk toegenomen, zoodat P. bij den aanvang van 1809 getuigen kon: „De oogen van duizenden der edelste menschen zijn op ons gevestigd. Het oordeel van verlichte mannen heeft ons recht laten wedervaren, en hier en daar biedt hartelijke liefde ons de hand." Toch was de stemming van het vorig jaar meer in overeenstemming met de werkelijkheid. In den loop van 1809 woonde de later als paedagogisch geschiedschrijver beroemd geworden Karl von Raumer gedurende geruimen tijd in het instituut, maar de schildering, die hij later van het leven daar gaf, is heel weinig opwekkend. Groote woorden genoeg, ja, meer dan te veel, maar daden van waarachtige opvoeding trof hij er weinige aan. Ook het onderwijs kon hem er volstrekt niet behagen. P.'s ideaal, dat eigenlijk de onderwijzer niets behoeft te weten, als hij maar trouw de door hem voorgeschreven methode volgt, bestrijdt hij zeer nadrukkelijk. „Zulke onderwijzers", zegt hij, „lijken op gidsen, die nachtelijke reizigers met eene lantaren den weg zullen wijzen, maar zelf eerst den weg moeten zoeken. De goede onderwijzer moet integendeel den geheelen weg kennen en geen lantaren — of methoden-boek — noodig hebben, om zijne leerlingen te leiden. Kan men zich erger slavenwerk denken, dan dat van een onderwijzer, die streng aan een leerboek gebonden is? Alle frischheid, alle levendigheid, alle vrijheid van beweging moet daardoor te loor gaan. In mismoedige oogenblikken leek mij het heele instituut éène groote lawaaierige opvoedingsfabriek." Na een verblijf van eenige maanden verliet Von Raumer teleurgesteld en ontgoocheld het instituut, waarvan hij zich zooveel had voorgesteld.

In 1809 werd er door de Zwitsersche regeering op P.'s verzoek

opnieuw eene commissie benoemd, om de school te inspecteeren en verslag van hare bevindingen uit te brengen. Leden dier commissie waren Abel Mérian, lid van den Kleinen Raad te Bern, Trechsel, hoogleeraar in de wiskunde te Bazel en pater Girard te Freiburg. Het rapport, door laatstgenoemde uitgebracht, was over 't geheel, hoe gematigd ook gesteld, niet gunstig voor de inrichting. Er werd in opgemerkt, dat de vorderingen der leerlingen in de zuivere, abstracte wiskunde zeer te loven waren, maar dat het toegepaste rekenen beneden alle verwachting bleef. In een brief van Girard aan zijn medecommissielid Mérian komen deze zinsneden voor: „Mijne meening is, dat het instituut niet verdient, dat men er zich zoo druk mee bezig houdt. Het staat, dunkt mij, beneden vele andere scholen in ons land, en onbegrijpelijk is het, dat het zooveel naam en opgang gemaakt heeft.” Het rapport zelf spreekt in minder krasse taal. De conclusie aan het slot, antwoord gevende op de vraag, of de volksschool in Zwitserland profijt zou kunnen trekken van P.'s leerwijze, luidt aldus:

„Het onderwijs in P.'s instituut is niet in overeenstemming met het onderwijs, dat op onze openbare scholen gegeven wordt. Trouwens, het instituut heeft deze overeenstemming nooit gezocht. Vast besloten, om niets anders na te streven, dan de ontwikkeling der kinderlijke vermogens volgens zijne eigene beginselen, heeft P. slechts rekening gehouden met zijne bepaalde inzichten en legt hij een gloeienden ijver aan den dag, om steeds nieuwe wegen te openen, ook al loopen die in geheel andere richting dan de overal elders gevolgde. Wellicht is dit het eenige middel, om tot nuttige ontdekkingen te komen, maar hierdoor is toch ook alle samenwerking met de openbare inrichtingen van onderwijs onmogelijk gemaakt. Het instituut gaat zijn eigen weg en de openbare scholen volgen den haren en het is niet waarschijnlijk, dat zij elkander spoedig zullen ontmoeten. Jammer, dat de macht der omstandigheden P. altoos van den weg afdrijft, dien zijn ijver en zijn gemoed hem voorteekenen. Men zal niettemin recht moeten laten wedervaren aan zijne goede voornemens, aan zijne edele pogingen en aan zijne onwrikbare standvastigheid. Laat ons ons voordeel doen met de uitmuntende denkbeelden, die aan zijn werk ten grondslag liggen, laat ons de leerzame voorbeelden volgen, die hij gegeven heeft, maar laat ons daarbij het lot van den man beklagen, die door de macht der omstandigheden steeds is verhinderd geworden zijne plannen te volvoeren.”

Dit rapport, welks conclusie, zooals men zal opgemerkt hebben, lijnrecht staat tegenover de beschouwingen in het Burgdorfer rapport van Joh. Ithe, had voor het instituut hoogst ernstige gevolgen. Niederer, die er zich door miskend achtte, opende eene drukke briefwisseling met Girard, hem verwijtende, tot de paedagogische beginselen van de inrichting niet te zijn doorgedrongen, waarop wel ter snede het antwoord volgde, dat hem niet eene beoordeeling van beginselen, maar van feiten gevraagd was. Schmid — die trouwens als leeraar in de wiskunde er het beste afgekomen was — betuigde zijne instemming met het geschrevene en wilde het onderwijs in het instituut hervormen.

De strijd werd steeds heftiger en eindigde daarmede, dat Schmid zijn ontslag nam en in Bregenz eene eigen school opende.

Met koortsachtigen ijver trachtte men nu in het instituut door nieuwe „uitvindingen" den ouden roem te handhaven. P. zocht naar middelen, om zijne methode op de studie der oude talen toe te passen; Niederer leidde de polemiek en schreef een omvangrijk werk *Pestalozzi's opvoedingsmethode in het licht der hedendaagsche beschaving;* het boek kostte veel geld aan drukloon, maar werd niet verkocht. De geldelijke toestand der inrichting werd steeds drukkender; er was nu niemand meer, die huis kon houden. In den uitersten nood werd besloten Joseph Schmid, wiens organiseerend talent bij allen hoog stond aangeschreven, terug te roepen. Schmid gaf werkelijk aan dien oproep gehoor en trad in Mei 1815 weer het Ifferter slot binnen. Van dat oogenblik veranderde langzaam maar zeker het geheele leven in P.'s instituut. Met vaste hand greep Schmid de teugels en deed zijn wil in alles zegevieren. De oudere leeraars, Krusi, Niederer, Ramsauer verzetten zich wel tegen Schmids heerschzucht, maar zij vonden bij P. niet meer den minsten steun. Deze, zich veilig voelende onder Schmids bescherming, luisterde naar geene enkele opmerking van de tegenpartij en zoo waren de ouderen genoodzaakt, hun ontslag te nemen. In 1816 en 1817 vertrokken achtereenvolgens 16 der oudste en trouwste vrienden van P. uit Yverdun. Schmid bedacht nu een plan, om de financiën in beteren toestand te brengen, namelijk eene uitgave van de gezamenlijke geschriften van P. bij Cotta te Stuttgart. Deze onderneming had een schitterend succes; P. ontving meer dan fr. 50000. Nu kwamen in den 70-jarigen P. de oude idealen van een armen- en weesinrichting weer boven en hij stichtte te Clundij niet ver van Yverdun, eene school voor arme en verwaarloosde kinderen. De instelling beantwoordde echter niet aan het doel en bestond slechts drie jaar.

De laatste jaren van P.'s leven werden zeer verbitterd door een langdurig proces met Niederer en diens vrouw, die vroeger ook bij P. was werkzaam geweest, over geldelijke uitkeeringen, die de een aan den ander verschuldigd zou zijn. Hatelijke pamfletten werden aan beide zijden uitgegeven en het spreekt wel van zelf, dat deze publieke strijd de school niet ten goede kwam.

In 1825 was de bijna 80-jarige P. genoodzaakt, zijn instituut op te heffen; hij trok zich op den Neuhof, die nu in het bezit van zijn kleinzoon was, terug. Zijn levenslust was echter niet gebroken; de toepassing der methode op de klassieke talen en de oprichting van eene armenschool op den Neuhof hielden zijne gedachten bezig. In November 1826 presideerde hij nog eene vergadering van „de vrienden der opvoeding", waar hij eene door hem opgestelde rede liet voorlezen over „de beste middelen ter opvoeding van kleine kinderen in de huiskamer." De natuur deed echter weldra hare rechten gelden: hij stierf — nog vrij onverwachts — op 17 Februari 1827.

Na de uitvoerige levensschets, die wij van P. gegeven hebben, rest ons nog, met een enkel woord de plaats te bepalen, die hem in de

geschiedenis der opvoedkunde toekomt. Dat is te meer noodig, wijl de lezer, na met dit artikel kennis gemaakt te hebben, allicht door de onderling tegenstrijdige indrukken, die hij ontvangen heeft, niet recht zal weten, op welke waarde hij dezen man moet schatten.

Is werkelijk P. een groot man geweest, een die nieuw licht heeft ontstoken, licht, waarin wij nog leven? Heeft hij gedachten uitgesproken, waarvan de uitwerking nog kan worden nagegaan? Heeft hij daden verricht, die nu nog tot navolging prikkelen?

In trouwe, het antwoord op die vragen baart groote moeilijkheid. Vinden wij in onze hedendaagsche schoolinrichting, in onze didactiek of in onze paedagogiek, nog den geest leven, die P. bezielde? Het antwoord kan niet twijfelachtig zijn: er is niets meer van over. In de eerste plaats niet van zijne didactiek. Ja, de aanschouwing wordt nog, en steeds meer, als de grondslag erkend van alle weten, maar het was niet P., die deze waarheid het eerst heeft uitgesproken, evenmin als hij het is geweest, die haar het helderst heeft toegelicht. Comenius, Rousseau, Basedow hadden hetzelfde, beter en duidelijker, gezegd. Van P. alleen was de gedachte, om de aanschouwing tot een leervak te maken, tot eene reeks wel geordende oefeningen, m. a. w. hij is de uitvinder geweest van het aanschouwingsonderwijs. Dat heeft dan ook na hem nog wel eene halve eeuw geleefd, maar het geloof in de waarde er van neemt steeds meer en meer af en de tijd kan niet ver meer zijn, dat ook het laatste overblijfsel als eene paedagogische antiquiteit zal opgeruimd worden. Heeft voorts ooit iemand zoo grooten onzin bedacht als P. ten aanzien van het onderwijs in de realia? Wat gaf hij anders dan woorden en nog eens woorden bij zijn aardrijkskundig en natuurhistorisch onderwijs? En welke woorden dan nog? Is er grooter malligheid denkbaar, dan de kinderen te onderhouden over de scheuren en reten van het behang? Waarom ze niet liever aan het werk gezet, om die reten te stoppen en de scheuren te heelen? Is er in zijne talrijke geschriften ook maar eenige vraag naar wat de belangstelling van het kind vordert, ook maar eenig spoor van onderzoek naar de waarde der verschillende leerstoffen? Eigenlijk wordt er door P. uitsluitend aan de methode gedacht, terwijl de vraag, die er toch noodzakelijk aan vooraf moet gaan, de vraag naar de leerstof, die onderwezen zal worden, bijna niet wordt aangeroerd. Dit behoeft ons niet te verwonderen, want P. wist immers zelf zoo weinig, dat hij het gebied der wetenschap niet overzien kon en dus tot eene keuze allerminst bevoegd was. — Maar dan die methode zelve — heeft P. daaromtrent iets gevonden, dat de moeite van het vinden waard was? Ja, wel iets, maar dat is juist datgene, wat zijne volgelingen het minst hebben opgemerkt. Hij wilde — naar 't voorbeeld van Rousseau — de kinderen niet aan het denken zetten, alvorens ze eene zekere dosis positieve kennis hadden opgedaan. Dat de kennis, die hij gaf, niet van beter gehalte was, is jammer, maar het methodisch beginsel verliest er niet door aan waarde.

En P.'s opvoedingsideaal? 't Is zeer de vraag, of men daarvan wel spreken mag, want men kan in zijne tallooze werken wel verschillende

verspreide opmerkingen vinden, waaruit misschien zulk een ideaal zou zijn samen te stellen, maar het mag met reden betwijfeld worden, of eene eenigszins afgewerkte voorstelling daarvan ooit in P.'s geest heeft bestaan. „Harmonische ontwikkeling van alle krachten", zoo zou het dan moeten genoemd worden, maar dit ideaal heeft voor inniger en dieper menschen- en kinderkennis zijne ondeugdelijkheid steeds duidelijker bewezen. Die algemeene kennis, die tot geen enkel leervak behoort, maar de grond van alles heet te zijn; die formeele ontwikkeling, waardoor een mensch wijs zou kunnen worden, zonder iets te weten, zij zijn steeds meer gebleken onbestaande en onbestaanbare hersenschimmen te zijn. Ook hierin wordt P.'s invloed op onze paedagogische zienswijze steeds zwakker.

Heeft de wetenschap der zedelijke opvoeding eenig belangrijk grondbeginsel aan P. te danken? Wij kunnen het niet inzien. Zeker, kinderliefde was voor hem het een en het al in de opvoeding, maar er is immers nooit een paedagoog geweest, ook al maakte hij op dien titel geen aanspraak, die ooit iets anders geleerd heeft. De vraag is echter, of P. aan die kinderliefde nieuwe middelen heeft verschaft, nieuwe wegen heeft geopend. Wijst men op het Boek der Moeders, met zijne eindeloos vervelende spreekoefeningen, dan kan men dat nieuw noemen, mits men er onmiddellijk bijvoegt, dat dit nieuwe niet deugde. Hij heeft, 't is waar, de behoefte der kinderen aan bezigheid erkend, maar hij heeft niet, als Fröbel, doeltreffende middelen gevonden, die behoefte te bevredigen. Hij was, wel beschouwd, meer theoretisch philantroop — hoewel hij ook op dit gebied niets blijvends heeft tot stand gebracht — dan practisch paedagoog. Dat erkent men in Duitschland, waar tallooze Pestalozzi-Verbande bestaan, die zich alle op verpleging van weezen en verwaarloosde kinderen toeleggen. Dat heeft zeker groote waarde, maar zij kunnen aan hun schutspatroon niets anders dan het gronddenkbeeld ontleenen; eene bepaalde, proefhoudende wijze van uitvoering is bij P. niet te vinden.

Is het anders gegaan met P.'s verheerlijking der huislijke opvoeding? Heeft dit denkbeeld ooit wortel kunnen schieten? Misschien heeft nooit iemand buiten hem geloofd aan de practische uitvoerbaarheid van wat wij uit Christoffel en Else daaromtrent hebben aangehaald; ons althans is nooit eenige poging ter oore gekomen, om ten platten lande de school op te heffen en het onderwijs naar de huiskamer over te brengen en aan de moeder of de dienstbode op te dragen.

Aan het einde van een artikel over Pestalozzi, door prof. Hunziker uit Zurich in Reins Encyclopaedie geschreven wordt verzekerd, dat er voor opvoeding en onderwijs geen hoogere leuze kan worden aangeheven, dan: *Terug naar Pestalozzi!* en dat voor de toekomst geen beter wachtwoord zal klinken, dan: *Pestalozzi voor altijd!* Wij kunnen, dat lezende, onze oogen niet gelooven. Wij zien niets of bijna niets meer van P. in onze scholen; wij achten zijn invloed bijna uitgewischt. Wat is het dan toch, dat zooveel ijver nog gaande houdt en zooveel innige vereering verklaarbaar maakt? P. is beroemd geweest, meer dan eenig schoolmeester, maar heeft hij die beroemdheid aan iets

verdiend? In ieder Zwitsersch schoollokaal treft men de beeltenissen van Wilhelm Tell en Heinrich Pestalozzi als wandversiering aan; is men niet geneigd, om aan eenige overeenkomst te denken? Is ook Pestalozzi niet een sagenheld, van wien vele hooge en schoone geschiedenissen in omloop zijn, maar welker betrouwbaarheid tegen de historische critiek niet bestand is?

Als paedagogisch denker en schrijver heeft P. nooit grooten opgang gemaakt. Men heeft getracht, een systeem in zijne geschriften te ontdekken en zoo zijn er opstellen geschreven over P.'s ethiek en psychologie en paedagogiek. Vergeefsche moeite! P.'s geschriften zijn geen uitingen van een systematisch geschoolden geest; er zijn vele juiste opmerkingen in; vele geestdriftige exclamaties kunnen ons nog treffen, maar ordelijk denker was P. niet. Hij heeft in het laatst van zijn leven zich er eens op beroemd, dat hij in geen veertig jaar een boek in handen had gehad. Hij bemoeide zich niet met de buitenwereld, hij keek er niet naar om, maar hield zich steeds met zijne eigen gedachten bezig. Hij had een dichterlijken aanleg en een droomerigen aard. Als hij eene eeuw later geboren was, zou hij aan de handen der psychiaters niet ontsnapt zijn en zouden we stellig van een man als Kraepelin of Möbius eene studie hebben gekregen over het „pathologische in Pestalozzi." Hij schreef verbazend veel en wat het opmerkelijkste is: er is zoo weinig vooruitgang of ontwikkeling van denkbeelden in zijne geschriften. In zijn Zwanenzang kan men in bijna dezelfde woorden nog eens de denkbeelden herhaald vinden, die hij 25 jaar vroeger in de brieven aan Gessner reeds had neergeschreven; steeds keeren zijne gedachten naar hetzelfde punt terug; steeds hoort men dezelfde onklare woorden als „natuur" en „natuurlijke ontwikkeling", zonder dat men in staat gesteld wordt, den zin te vatten en een stap voorwaarts te doen.

Toch . . . . er moet iets in P. geweest zijn, dat aan onze waarneming en onze ontleding ontsnapt. Een onbetwistbaar en niet weg te redeneeren feit blijft het, dat een groot aantal mannen en vrouwen van beteekenis hem bij zijn leven ten hoogste en ten innigste hebben vereerd. Carl Ritter, de vernieuwer der geographische wetenschap, getuigde van P., dat hij van de aardrijkskunde minder wist dan een schooljongen, maar dat hij het niettemin geweest was, die hem liefde en belangstelling voor die wetenschap had ingeboezemd. P. was een droomer, ja maar ook een ziener, die door zijne juiste intuitie menigmalen een weg aanwees, dien hij zelf niet ging betreden, maar waardoor hij anderen wist aan te vuren. Daarenboven — en dat zegt het meest — bij al zijne onmiskenbare zwakheden, wat hoog karakter, wat ondoofbare geestdrift! Hier was een man met een wil, helaas zonder de kracht, dien wil te volvoeren, maar toch nooit opgevende, wat hem eenmaal voor oogen had gestaan. Een mislukt leven, ja, maar als die man, met zulk een leven achter zich, na 80 jaren, grootendeels gevuld met moeite en ellende, nog plannen ontwerpt, om weer eene armenschool te stichten, dan . . . . dan is daar misschien wel iets pathologisch in, maar 't is eene ziekte, die der nuchtere gezondheid den blos op de wangen mocht jagen. O, als die man de

kracht gehad had, om te volbrengen, wat hij wilde, hij zou verreweg de eerste geweest zijn onder al onze groote opvoedkundigen. Hij had, misschien meer dan een zijner voorgangers of volgelingen, kinderliefde en kinderzin, in zulk eene volheid en zulk een rijkdom, dat er het hoogste van was te verwachten geweest, indien hij ook de kleinere gaven bezeten had, zonder welker onmisbare hulp ook de grootere van weinig practisch nut zijn. Duitschlands eerste paedagoog, zoo schreef een zijner vereerders [1]), was geen onderwijzer, ook geen opvoeder; men kon niets van hem afzien, niets — in gewonen zin — van hem leeren, maar toch kon men in zijne nabijheid niet leven, zonder diepe en blijvende indrukken te ontvangen. Hij wist vuur te ontsteken en brandende te houden.

Pestalozzi's geschriften te bestudeeren heeft voor onzen tijd weinig nut; het vraagt ontzaglijke inspanning en volharding en loont de moeite niet; maar zijn leven na te gaan, met al zijne zwakheden en gebreken, met al zijn verdriet en al zijn lijden, daarvan zal nog kracht uitgaan voor ieder, die in het bezit van een onverwelkelijk ideaal 's levens hoogste goed heeft leeren zien.

Literatuur: Pestalozzi's Sämtliche Werke. 12 deelen, uitgegeven door Dr. L. W. Seyffarth. Liegnitz 1899—1902. G. Compayré. *Pestalozzi ou l'éducation élémentaire* (waarin nadere literatuur-opgave). De meest volledige opgave der werken van en over P. vindt men in: Monumenta Germaniae Paedagogica Band XXV. *Pestalozzi-Bibliographie* I. Berlin 1903. (Het tweede deel is nog niet verschenen).

Philanthropinisme [2]). Verschil in opvoedingsleer onderstelt verschil in opvoedingsdoel; verschil in opvoedingsdoel vloeit voort uit verschil in psychologie en ethiek, welk laatste verschil ten slotte steeds zal blijken verschil in godsbeschouwing te zijn. Vandaar een eigenaardig parallelisme tusschen paedagogiek en theologie. Geen opvoedkundig stelsel, waaraan niet beantwoordt een dogmatisch systeem. Het philanthropinisme nu is de paedagogische belichaming van het rationalisme, waarvan Christian Wolff (1679—1755) de vader en diens *Vernünftige Gedanken von den Kräften des menschlichen Verstandes* (1712) het programma is.

Toen Wolff te Halle als hoogleeraar optrad, was de strijd tusschen orthodoxen en piëtisten nog in vollen gang. Noch de autoriteit der kerk, waarop de eersten, noch de inwendige ervaring, waarop de laatsten zich beriepen, achtte hij afdoende motiveering van hun geloof; in de overeenstemming echter van het Christendom met de eischen van het denkend verstand meende hij een onwankelbaren grondslag gevonden te hebben, subjectiever dan de objectiviteit der Lutheranen, objectiever dan het subjectivisme van de Spenersche richting. Het

---

[1]) E. W. Kalisch. J. H. Pestalozzi, nach seiner Persönlichkeit und seinen Lebensschicksalen.

[2]) Vg. de artikelen over Basedow en Campe.

evangelie, openbaring van de Opperste Rede aan de rede des menschen, was *redelijke* godsdienst, voldeed aan de onveranderlijke behoeften van het logisch verstand. Demonstreer dus de dogma's der kerk en wie denken kan, wordt christen. Bien penser, voilà le principe de la vraie religion! Gebrekkige intellectueele ontwikkeling is de eenige oorzaak van alle ongeloof. En niet alleen van alle ongeloof, ook van alle kwaad. Daarom „verlicht het verstand, deel heldere begrippen mee, leer goed en zuiver denken en het hart zal zich veredelen, het lage en gemeene zal wegzinken, wat schoon en goed is, zal overblijven". Met voorbijgang van gevoel en wil werd dus het denken aangemerkt als het wezen des geestes. Wel erkende Wolf het bestaan van andere zielswerkingen dan intellectueele — hij is de vader der „vermogenstheorie" — maar door het verstand tot het hart was de weg, waarvan hij alleen heil verwachtte. Goed inzicht in de moraal achtte hij de bron aller deugd. Ook in het zedelijke leven was z. i. eene gezonde theorie voorwaarde en waarborg eener gezonde practijk. Bij heldere begrippen van wat mag en niet mag zou, naar zijne overtuiging, het booze vanzelf wel verdwijnen. „Welke philosophie men kiest", zegt Fichte, „hangt hiervan af, welk mensch men is". Het Wolffianisme was de wijsbegeerte, die bij Wolff paste, een vromen intellectualist, met eene manie om alles te definieeren, alles te demonstreeren, verder zonder passie, nooit door twijfel gekweld, omdat hij de diepten des levens niet kende, optimistisch, omdat hij niet wist, wat in het hart des menschen kan omgaan. In 1723 door Friedrich Wilhelm I, Francke's vereerder, bij „eigenhöchsthändig" decreet op straffe des doods voor eeuwig uit Halle gebannen, omdat hij als determinist een fatum leerde, volgens een lid van het Tabakscollegie een ding, dat Potsdams lange grenadiers kon noodzaken door te marcheeren in weerwil van het koninklijke halt, werd „Duitschlands grootste philosoof" in 1739 door Frederik II bij kabinetsorder allen predikanten ten voorbeeld gesteld. De „bloeiperiode der logische categorieën" begon. De preekmanier werd Wolffiaansch. Het „Amen" eener leerrede kreeg de beteekenis van het wiskundige „quod est demonstrandum". Conventikels werden gehouden ter beoefening van het Wolffianisme. Wat Leibniz, zijn grooten, onbegrepen meester, aan wien hij zijne beste gedachten ontleende, niet te beurt viel, was voor Wolff weggelegd: hij heeft een stempel gezet op zijn tijd. Waarom? Hase meent, zijne wijsheid kon gemeengoed aller middelmatige verstanden worden. Dit was niet de eenige oorzaak. De geloovigen hadden wat heel onchristelijk afgegeven op „Frau Vernunft", volgens Luther „eine Bestie", „eine alte Wettermacherin" en die miskenning moest zich wreken in overschatting. Tertullianus' „Credo quia absurdum", ik geloof, omdat het ongerijmd is, was maar al te dikwijls een dekmantel van intellectueele luiheid geweest. De groote massa was het theologisch gekibbel over zwaarwichtige stukken, die het leven slechts aan den omtrek raakten, reeds lang hartelijk moede en vond in de Wolffiaansche moraal-prediking ten minste iets, dat bruikbaar was in het dagelijksch beroep. De minachting voor de wetenschap, waaraan sommige piëtisten in hunne hemelwaartschheid zich

hadden schuldig gemaakt, moest noodzakelijk eene even bedenkelijke reactie bewerken, die alles verwachtte van verstandsontwikkeling. In den langen strijd over de prioriteit der zielsvermogens volgt op eene gevoelsperiode steeds een tijdvak van intellectualisme. In dien zin heeft het piëtisme den weg voor het rationalisme bereid. Waar door ethische oorzaken de realiteit der geestelijke dingen verloren gaat, moeten zij, die gewoon zijn, de norm der waarheid in zich zelf te zoeken, in verstandelijke zekerheid daarvoor een surrogaat meenen te vinden. Het subjectivisme der Spenerianen, hun nadruk leggen op philanthropischen arbeid, waarvoor zij eer dan anderen oog hebben gehad, moest den overgang gemakkelijk maken tot het Wolffianisme met zijne idealen van verdraagzaamheid en humaniteit. Ook de Luthersche orthodoxie, door het rationalisme „van een geheelen terugkeer naar het Roomsch-katholieke kerkbeginsel gered, waarheen zij op weg was",[1]) liep met volle zeilen de Wolffiaansche haven binnen, om van de geleden zeeschade te bekomen. Door de vrijmetselaarsloges van Berlijn, Hamburg, Bremen enz., in den aanvang der 18e eeuw opgericht, door het wetenschappelijke journaal van Thomasius, eene navolging van Hollandsche periodieken, door de Göttingische gelehrte Anzeigen, waarin voor het Engelsche deïsme propaganda werd gemaakt, door Lessing's uitgave van Reimarus' Wolfenbüttelsche Fragmente, door Nicolaï's Allgemeine Deutsche Bibliothek, door sommige werken van Voltaire, Zaire b.v., die dezelfde beginselen in literairen vorm verbreidden, werd het rationalisme eene macht, ook in niet-theologische kringen. Ongetwijfeld is de beteekenis van Wolff door zijne tijdgenooten overschat. Wel heeft hij in de moraal de opperheerschappij van Aristoteles gebroken, in de theologie het gezag der traditie gekortwiekt, in de devotie aan veel bigotterie een einde gemaakt; wel heeft hij, zooals Tholuck opmerkt, het Christendom, hoezeer dan ook tot deugdenleer vervlakt, opnieuw tot eene concrete grootheid gemaakt, die aan den Pruisischen beambtenstand plichtsvervulling leerde, wat ethisch meer waarde heeft dan heel wat buiten het leven staande metaphysica, maar toch met al zijne verbazende geleerdheid bleef Wolff in godgeleerdheid en wijsbegeerte „de kleine burgerman"[2]), wiens populariteit door het gehalte zijner wijsbegeerte in geenen deele wordt gerechtvaardigd.

Dat was ook de meening van Hamann, den Magus van het Noorden, die elke scheiding der menschelijke vermogens, elke poging om den mikrokosmos te ontleden, elke niet uit het geheel der vereenigde krachten ontsprongen daad, alle op zich zelf staande, fragmentarische zelfopenbaring absoluut verwerpelijk vond. De bewering van het rationalisme, geloof en wetenschap te hebben verzoend, achtte hij de belachelijke pretentie van een oppervlakkig dilettantisme, dat de kracht noch van den eenen, noch van den anderen term der tegenstelling

---

[1]) Prof. D. Chantepie de la Saussaye, De godsdienstige bewegingen van onzen tijd, pag. 87.
[2]) Prof. de la Saussaye, t. a. p. pag. 83.

kende. En ondanks de verzekering, dat met Wolffs methode niemand zich zou kunnen onttrekken aan de bekoring der evangelische leer, beviel de rationalistische apologetiek evenmin aan een Matthias Claudius. Ze gaf hem de satire in de pen op den magister, die bewees, „wat hij reeds lang had geloofd", „dat een student een student en geen rhinoceros is", het syllogisme, „dat als de hoofdsteun der gansche wijsbegeerte moet worden beschouwd"[1]). De Wandsbecker Bode geloofde niet in de almacht van heldere begrippen. „Ze richten zoo weinig uit, tenzij de haard der emotie er onder gestookt worde"[2]). Reeds vroeger had Leibniz er voor gewaarschuwd, de mysteriën des geloofs toch niet voor te stellen als geschikt materiaal voor syllogismensmeden. Als men alles neerhaalt tot het niveau van begrijpelijkheid, alles verstandelijk tracht te verdedigen, te weerleggen, alles met intellectueele analyse in zijne elementen ontleedt, roept men eene geestelijke ochlocratie uit, de heerschappij eener pedante vulgariteit, die ongeloof voor philosophie aanziet en het met het „gezonde" verstand niet begrijpbare als hallucinatie aanmerkt. Den God, dien men definieert, loopt men gevaar te verliezen en wie zijn geloof demonstreert, ontneemt de kracht van de evidentie er aan.

„Die klare Partei" meende te goeder trouw, dat er voor Leibniz' vrees geen enkele grond bestond. Was Wolff niet vroom? Martinus des Amorie van der Hoeven vond het dan ook onbillijk, dat Stahl rationalisme identiek achtte met godloochening en menschvergoding. Tot dat oordeel had alleen de verwisseling aanleiding kunnen geven van het echte rationalisme van Wolff, een man van „veredeld oordeel" met de platte nuttigheidsleer, de allemans-philosophie, die zich sierde met denzelfden naam[3]). Toch staat Stahl in zijn oordeel niet alleen. „Het rationalisme", beweerde Prof. de la Saussaye, „niet noodwendig de rationalist, is irreligieus, hetzij het orthodox zij of heterodox"[4]). Wuttke wijst er op, dat wat Wolff in zijne ethiek voor vriendelijks van het Christendom zeide, meer persoonlijke welwillendheid was dan wel logisch gevolg van zijne in den grond naturalistische beschouwing[5]). Dan mag niet vergeten worden, dat de religieuse stemming veler rationalisten nog erfgoed was uit de piëtistische, ouderlijke woning[6]). Zij, die als Basedow, Bahrdt enz. den zegen gemist hadden, hunne jeugd in eene atmospheer van echte vroomheid door te brengen, vonden het willekeur in Wolff, de ongenoegzaamheid der rede te poneeren, om de noodzakelijkheid der openbaring te kunnen betoogen. De waarheid moest niet enkel worden opgespoord door, maar ook opgediept uit het verstand, het intellect moest niet alleen instrument, maar ook bron aller godsdienstige kennis zijn. Bij aprioristische be-

1) Wandsbecker Bode, pag. 3.
2) Prof. Is. van Dijk, Verkeerd bijbelgebruik, pag. 26.
3) Prof. Quack, Martinus des Amorie van der Hoeven, pag. 42.
4) Prof. de la Saussaye, t. a. p. pag. 90.
5) Wuttke, Christliche Ethik, I, S. 234.
6) Prof. Hans von Schubert, Kirchengeschichte S. 256.

seffen van God, deugd en onsterfelijkheid was openbaring totaal overbodig. Het essentieele was immers het aan alle religies gemeenschappelijke, het overige was priesterbedrog. Volgens Prof. Teller konden de Joden dan ook goede Christenen zijn, zonder in Christus te gelooven. En zulke woordvervalsching gold voor blijk van eene breede opvatting en een evangelischen zin! Voor Prof. Steinbart was dit de quintessence van het Christendom, dat het de vraag beantwoordt, wat heb ik te weten en dus te doen, om zoo tevreden mogelijk met mijn lot te worden en de grootste voor mij bereikbare zaligheid te verwerven, d. i. de toestand „eines öfteren Vergnügtseins". Zelfs een Salzmann achtte de „hoofdwaarheden" van het Christendom als „particularistisch" bijzaken, eerste beginselen, prolegomena, waarvoor het wezenlijke, de deugdenleer, schromelijk was verwaarloosd. De „natuurlijke" theologie, die men zoo overhield, een intellectueel moralisme, waarin evenmin als in de oude orthodoxie de leer werd gesubordineerd aan het leven, was echter niet hoog modern, zooals men zich verbeeldde, maar van heel ouden datum, de stoïcynsche leer uit de dagen der Grieksch-Romeinsche populaire philosophie [1]), met wat eerbied voor het Christendom, „als men aan een afgeleefden grootvader pleegt te bewijzen" [2]). Daartoe moest men komen, omdat men in het Christendom eene leer zag, waarmede instemming werd geëischt en niet een levensbeginsel, waarvan de dogmen het mysterie maar gebrekkig vertolken, omdat men meende, door abstraheering de idee over te houden en niet het bleeke, inhoudsarme, alle gevoelselementen missende, van alles wat er de bekoring van uitmaakt beroofde begrip. Zoo ontaardde het confessielooze Christendom, het Christendom zonder Christus, in het flauw geteem eener huisbakken moraal en eindigde het in verwerping van wat men aannemelijk had willen maken. Dit geschiedde door de linkervleugelmannen van de afgaande rationalistische linie. Voor hen was het Christendom een oostersch phantoom, door Grieksche philosophasters eene botte menschheid als realiteit aangepreekt; eene uitvinding van priesters — voor hen gewoonlijk duisterlingen, blijkens deze inventie nu eens zeer geniaal; waren orthodoxen en piëtisten menschen, die eigen onzin aanbaden en dat fetichisme ook hunne kinderen aan wilden leeren; was God een leeg begrip, dat verband hield met boerenbedrog, gewijde demagogie, lijzig geteem en huilerigheid. Aan die kinderachtigheid was de man van ontwikkeling voor altijd ontgroeid. Van Tindal, Morgan, Bolingbroke, Voltaire, Helvetius, La Mettrie had hij geleerd, in verwerping aller openbaring zijne religie te zoeken. Vooral het Christendom was verwerpelijk als natuurlijke vijand eener gezonde moraal, het loochende de absolute reinheid der menschelijke natuur, leed aan wereldverachting, voedde tot knechtschap op, enz. „Men besefte niet, hoe dwaas de meening was, dat het geloof den geest zou verstompen, niets dan letterknechterij zou kweeken; het ontwikkelt meer zelfstandigheid dan eene in vrijzinnige vooroordeelen verzonken

---

1) Prof. Hans von Schubert, Kirchengeschichte S. 245.
2) Prof. de la Saussaye, t. a. p. pag. 91.

menigte vermoeden kan" [1]). „Men vergat, dat bij alle opvoeding gezag noodig is en als het geloof niet in het bezit is van het gezag, dan regeert het ongeloof" [2]), omdat men geloof identiek achtte met de altijd benaderende formuleering er van. Zoo kon men er toe komen, onderwijs in de religie eene absurditeit te noemen; wat een mensch van godsdienst te weten had, was in zijn bewustzijn als postulaat aanwezig, het overige was eene geographische kwestie, of men te Mekka dan wel te Rome was geboren.' Men moet het natuurlijk in deze rationalisten prijzen, dat zij geen dogmen wilden onderwijzen, die geen uitdrukking gaven aan wat in hun binnenste realiteit was geworden, al kan men niet ontkennen, dat zij, de waarheid verkleinende, zich zelf hebben verkleind. Vooral onder invloed der Fransche naturalisten, die, brekende met de kerk, daarmede tevens gebroken hadden met alle geloof, week de rationalistische verstandelijkheid zoo ver van het leven en zijne mysteriën af, dat alle waarheid, die niet uit de vijf zinnen was, al het emotioneele, al het niet vlak-bij-den-grondsche, al het niet in formules of wetten uitdrukbare den schijn had van iets, dat een van de macht der traditie verloste nu ook veilig kon missen. Campe beweerde in ernst, dat de menschheid meer verplichting had aan den uitvinder van het spinnewiel dan aan den dichter van de Ilias en de Odyssee, den opvoeder van Hellas, den beheerscher van al wat in Griekenland groot is geweest. Nicolaï decreteerde, dat iemand als Shakespeare — een dronken barbaar, had Voltaire immers uitgemaakt — toch eigenlijk niet verdiende, in het Duitsch te worden vertaald. Salzmann kon in de mythologie niets dan onzin, wartaal eener verhitte verbeelding ontdekken. Christiaan VII van Denemarken was bekrompen genoeg om te wenschen, dat alle kerken, kweekplaatsen van ideologie, in korenschuren veranderden. Voor mystieke „Grübeleien" had men bij de verstandsnuchterheid, die ook in de kerk den toon aangaf, toch niet die vrees behoeven te koesteren. Predikers, die op een kerstmorgen bij de kribbe van Bethlehem geen hoogere ideeën in de ziel voelden oprijzen dan eene meditatie over het mestaanbrengende nut van stalvoedering en wien de paaschklokken geen anderen toon ontlokten dan eene brave ontboezeming over het gezonde eener wandeling in de vrije natuur, zullen met hun dogmatisme wel niet vele geesten hebben geknecht. Ondanks de karakterlooze concessies der kerk aan den „geest van vooruitgang", waardoor men haar niet langer haatte, maar dubbel verachtte, bleef zij voor tal van verlichten het begrip aller duisternis, waaraan Voltaire's „Ecrasez l'infâme" zoo spoedig mogelijk moest worden voltrokken. Zij zagen niet in, „dat de kerk ook een opvoedingsmiddel is, zooals alle schoolmeesters der wereld er samen geen uitdenken kunnen" [3]). Het blijft te bejammeren, dat mannen als Nicolaï, zoo fier op hunne tolerantie, die ieder vrijlieten in de manier, waarop hij zalig wilde worden, tegenover de „Frömmler",

---

1) Pierson, Oudere Tijdgenooten, pag. 107.
2) Dr. Ovink, Sceptische Overtuigingen, Gids, Juni 1893, pag. 413.
3) Prof. Holwerda, De Oorzaken der overlading, pag. 21.

de „Dunkelmänner” het niet noodig achtten, „elks meening te respecteeren”. Dat waren kerkuilen, pilaarbijters, obscuranten, ridders van den domper, formuliersmeden, kathederhansworsten, inquisitoren enz. Met de grimmigheid van het ongeloofsfanatisme woedde de „Vernunftsreligion” tegen allen, die in het Christendom nog iets anders zagen dan een onnut steunsel der in zich algenoegzame deugd. Ziska, de blinde Hussietenaanvoerder, liet alle gevangenen knielen, om hunne kruin te kunnen bevoelen. Was deze kaal, dan was het natuurlijk een priester en voor de ongelukkige zich verantwoorden kon, lag hij met gespleten schedel aan de voeten van den zeloot. Er waren vele Ziska's in wat Martinus des Amorie van der Hoeven den „nacht” der Aufklärung heeft genoemd. Een Basedow reisde stad en land af, om professie van zijn anti-trinitarisme te doen en dansmeesters enz. duidelijk te maken, dat kinderdoop met verlichting niet samen kon gaan. Het woord van Pierre Bayle: „Mon métier est de semer le doute” werd het parool van de commis-voyageurs in scepticisme. „Er is ook een scepsis”, herinnerde hen Goethe, „die onvermoeid bezig is, zich zelf te overwinnen”; maar als de twijfel werd overwonnen, waar bleef dan de philosophie? „Want ieder was niet alleen gerechtigd te philosopheeren, maar ook zich voor wijsgeer te houden”[1]). Een geestesaristocraat, als de Weimarsche Olympiër, ergerde zich natuurlijk over zooveel plebejische aanmatiging. „Blijf dan philosoof”, riep hij in wanhoop uit, „en God hebbe medelijden met U”. Hij meende, dat hun rembrandtieke verdeeling van licht en duisternis op enkel inbeelding berustte, dat ze wat heel vrijmoedig in naam van de Wetenschap optraden, zonder haar mandatarissen te zijn en achtte scepticisme op gezag geen bewijs van hooger ontwikkeling dan gelooven op gezag. Vooral hinderden hem hunne „onrechtvaardige, spottende, verdraaiende aanvallen” op den Bijbel, het groote boek, „waaraan hij bijna uitsluitend zijne zedelijke vorming te danken had”[2]). Van deze onder Franschen invloed staande periode van het rationalisme, zegt Wuttke: „al wat tot nu toe philosophie heette, met uitzondering van de epicuristische, gold voor onzin; gedachtenlooze oppervlakkigheid, die het heilige bespotte, werd als wijsbegeerte aangemerkt. In het werkelijk verstaan der groote denkers stond die tijd nog beneden de middeleeuwen. Hoe luider de geest geprezen werd, hoe grooter de geestelijke leegheid was. De beschavingsgeschiedenis kent geen tijdvak, waarin het onverstand zoo oppermachtig heerschte[3]). Nooit is er op de markt des geestelijken levens zooveel valsche munt in omloop geweest als juist in die dagen. De met zekere zalving herhaalde woorden natuur, deugd, humaniteit, verdraagzaamheid, ontwikkeling enz. waren op veler lippen klanken en niets meer, al behielden ze hunne beteekenis als roepstemmen tot de toekomst, om ze tot realiteiten te maken. „Kinderen mag men niet losrukken van de moederborst der natuur, voor zij verzadigd zijn”,

---

1) Goethe, Aus meinem Leben. 6tes Buch.
2) Goethe, id. id
3) Wuttke, t. a. p. I, S. 250.

riep Salzmann uit, die het wel eerlijk meende[1]). „Natuurbeschouwing is religie" en „wedergeboorte is verandering van standpunt ten opzichte van de natuur" — maar in godsdienst en wijsbegeerte hebben zij nooit naar vollen levensrijkdom gevraagd, maar de ijle abstractie liefgehad. De „algenoegzame deugd" — maar wil men de stelling illustreeren, dat, waar het verstand, „een tot regeeren onbekwame vorstenzoon, op den troon zit, de hartstochten, als alvermogende ministers, de teugels van het bewind in handen hebben", de biographieën van een Bahrdt, een Basedow, leveren motieven genoeg. Humaniteit — maar, „zorg voor uw eigen welzijn, met zoo weinig schade voor anderen als slechts mogelijk is". Verdraagzaamheid — maar om het „Fersenstechen des Aberglaubens" had men, volgens Von Zedlitz, zich niet te bekommeren. Ontwikkeling — maar wat nut gaven die parade-degens eener aesthetische vorming, dat berijden van het stokpaard van hoog idealisme, dat „gegoethet, geherdert, gewielandet" had? Was het dan wonder, dat Semler (1725—1791), van het piëtisme zijner jeugd tot het rationalisme bekeerd, nadat deze richting, ook door zijn toedoen, die van het denkend deel des volks was geworden, door deze excessen verschrikt, zich in de droomerijen zijner kinderjaren terugtrok? — Toch zou het onbillijk zijn, als men het rationalisme in zijn geheel aansprakelijk stelde voor de vulgariteiten zijner naturalistische fractie. De zwakheden van het piëtisme kunnen in den jongeren Francke en in een Von Zinsendorf, die van de orthodoxie in Calov en Löscher b.v. even aanschouwelijk worden gemaakt. Met het „post hoc ergo propter hoc" der openbare meening, dat in het voorgaande het veroorzakende ziet, zijn de banaliteiten dier linkerfractie echter voor velen de aanleiding geweest, hun steun te onthouden aan het philanthropininisme, waarin vooral het rationalistisch centrum zich paedagogisch incarneerde. Als dit weinig succes had, als zijne hoofdbeteekenis ligt in de opvoedingsidealen, die het aan de toekomst vermaakte, is dat ten deele de schuld van hen, die hunne bezadigder geestverwanten hebben gecompromitteerd. Niet alleen toch in Paulus' dagen ging men mank aan het euvel der eindelooze, ook geestelijke, genealogische berekeningen. Het supranaturalistisch rationalistisme was voor velen de vader der deïstische fractie en deze op hare beurt had aan de naturalistische linkerzijde het aanzijn geschonken. Zoo eenvoudig was de zaak intusschen niet. Niet enkel het rationalisme had schuld. „Duizenden", schrijft Goethe, „zouden Christus als hun vriend hebben liefgehad, wanneer hij hun als vriend ware voorgeschilderd en niet als een ontevreden tyran"[2]) en volgens Schleiermacher was het Christendom door doode formules en ellendige spitsvondigheden zoo onkenbaar gemaakt, dat van niemand te vergen was, de hemelsche gestalte lief te krijgen in deze vermomming[3]). Moesten de dogmatische haarklooverijen der orthodoxen en de krachte-

---

1) Festschrift zur hundertjährigen Jubelfeier der Erziehungsanstalt Schepfenthal. S. 16.

2) Goethe, t. a. p. 6tes Buch.

3) Schleiermacher, Reden über die Religion 2te Rede, 3e Erläuterung.

looze zoetsappigheid of het benepen talmudisme veler piëtisten wie op schijn afgingen niet doen gelooven, dat het Christendom als ethische macht vrijwel waardeloos was. Salzmann verzekert, dat hij van het godsdienstonderwijs zijner jeugd, waarbij men den catechismus en den weg der zaligheid er in ranselde, nooit eenigen religieusen indruk heeft ontvangen [1]). Niet onwaarschijnlijk. Men mag zeggen, bij minder bekrompenheid had men het Christendom van Christus niet verworpen om het Christendom der Christenen, de mannen der Aufklärung waren nu eenmaal niet breeder van blik. Met eenigen grond van recht kan men beweren, de meesten hunner waren raisonneurs, maar de kijvende theologen, die vergeten hadden, de geboden van Christus te doen, waren niet anders geweest. Ze hebben wat veel met de Rede, „de hoogste openbaring der godheid" gedweept en geloofden wat heel vast, dat die in hen tabernakelde, maar de philologen met hunne souvereine minachting voor het verstandelooze volk, dat de klassieken niet kende, hadden hun een voorbeeld gegeven van deze intellectueele blaaskakerij. Niet zonder oorzaak is hun zeker eudaemonisme verweten — diefstal is zonde, leerde Wolff, omdat er de galg op volgt, of zooals Locke het formuleerde, „de nuttigheid is het eenige criterium, of wij overeenkomstig de wet Gods handelen"; was echter de beschouwing der vromen, waarbij het zoeken van het Koninkrijk Gods tot het zorgen voor eigen zaligheid werd verengd, van eudaemonisme zoo geheel en al vrij? Het rationalisme heeft ongetwijfeld de menschelijke natuur getiërceerd, zijn panegyriek van het gezonde verstand heeft het Christendom vervlakt, maar had het Hallesche spiritualisme altijd oog gehad voor het vol-menschelijke, had het nooit vergeten, dat het Christendom, zooals Drummond zegt, „de groote stroom der geschiedenis en der wetenschap is, de eenige stroom van den vooruitgang der wereld en de volmaking van het menschelijk geslacht?" Ten slotte men heeft er speciaal den philanthropinisten eene grief van gemaakt, dat ze uit hunne vrijzinnigheid munt hebben geslagen bij de hofatheïsten, maar was onder Friedrich Wilhelm I politieke invloed niet als de rente van piëtistische vroomheid beschouwd? We zullen dus de helft hunner schuld op de rekening der omstandigheden boeken, laten ze voor de andere helft dan persoonlijk aansprakelijk blijven.

Welke paedagogiek moest nu voortvloeien uit deze ethisch-religieuse beginselen? Hervorming der opvoeding, meende Leibniz, zou de hervorming zijn van het menschelijke geslacht. De voornaamste oorzaak der vele ellende in deze wereld was, volgens Salzmann, in de gebrekkige opvoeding te zoeken. Betere opvoeding zou mettertijd een middel kunnen worden, om de erfzonde uit te roeien [2]). Daar nu volgens Wollaston [3]) elke handeling eene bepaalde theoretische stelling uitdrukt en in de waarheid of onwaarheid dier stelling de zedelijkheid of

1) Festschrift u. s. w. S. 40.
2) Festschrift u. s. w. S. 63.
3) Dr. Weeda, Joseph Butler, pag. 5.

onzedelijkheid der handeling ligt, daar nu volgens Wolff [1]) voor het niet doen van wat goed is geen andere oorzaak dan onwetendheid bestaat, moest men tot de conclusie komen, dat verstandsverlichting het geneesmiddel voor alle zedelijke kwalen was. Het klassiek geworden woord van Opzoomer: „wat men aan onderwijs uitgeeft, wordt aan gevangenissen bespaard", was een der hoofddogma's van het paedagogisch credo der philanthropinisten. Drie of misschien meer dingen vergaten ze daarbij: „vooreerst, dat men goed praten heeft op de lichtende hoogten van het wetenschappelijk onderzoek, waar men nooit verliest the sense of mystery. Maar in de vlakte is veel onbesnedenheid. Vervolgens, men bedoelde heele kennis mee te deelen en men vergat, dat heele kennis, als zij meegedeeld wordt, niet zelden en bij de meesten neerkomt als halve kennis en dikwijls nog veel minder." En halve kennis is even leelijk als half, niet echt geloof. En dan is er nog iets. „Grieksch intellectualisme en Germaansch intellectualisme zijn ook twee, het eerste is geen oogenblik geweest buiten den invloed van een diep gevoel voor schoonheid" [2]). Na het zedelijk bankroet van het intellectualisme erkennen velen met Paulsen: „Het geloof, dat wie de school heeft, ook de toekomst zou hebben, is een heilloos bijgeloof, in welks naam heel wat tyrannie is bedreven" [3]), haalt men medelijdend de schouders op over de beschavingsdressuur, waarvoor kennis aanbrengen, kennis opdringen desnoods, het éene noodige was, maar vergeet daarbij wel eens, dat iedere eeuw in hare luidruchtigste vertegenwoordigers er zoo'n geloof in een panacea op na houdt. In zijn Discours sur la Méthode [4]) raadt Descartes aan, het voorbeeld der reizigers te volgen, die, in een bosch verdwaald, in éene richting doorloopen, en, al komen ze misschien niet, waar ze wezen moeten, toch komen aan den rand van het woud, waar het beter is dan tusschen de struiken. Al gelooft men niet, dat het philanthropinisme den weg heeft gevonden, de richting, die het koos, of, waarin het zijns ondanks werd gedrongen, heeft het met volharding gevolgd. En aan den rand van het bosch was het beter dan in de verwarde struiken in het midden. Hoe toch was de toestand, zooals Salzmann dien teekent [5])? Juvenalis' „mens sana in corpore sano" was door het Paulinische „de lichamelijke oefening is tot weinig dingen nut" wel wat in het vergeetboek geraakt. Nergens leerde men de kinderen hygiënisch leven. Men wekte geen liefde voor de natuur, „waarvan kennis toch zoo noodig is voor het menschelijk geluk". Door allerlei „Künsteleyen" als grammatica, catechismus, enz. had men de weetzucht der kinderen gedood. Voor nuttige kundigheden had men geen zorg gedragen, aan het practische leven geen aandacht gewijd. Kennis van landbouw, houtteelt, veefokkerij was toch van hoogere waarde dan allerlei mythologie. Was het niet van meer belang, dat iemand wist, hoe hij de

1) Wuttke, t. a. p. S. 232.
2) Prof. Is. Van Dijk, Aesthetische en ethische godsdienst, pag. 10.
3) Preussische Jahrbücher, April 1897.
4) 3[ième] partie.
5) Ankündigung einer neuen Erziehungsanstalt.

wildernis in een paradijs moest herscheppen, dan dat hij eene plaats uit Ovidius verstond? Aan het onderwijs in talen werd veel te veel tijd vermorst. De hoeveelheid voorstellingen wordt niet grooter, als men tal van namen kent voor eene zelfde zaak. Het onderwijs in warenkennis was geheel verwaarloosd. Door bij geschiedenis, aardrijkskunde enz. niet van de aanschouwing uit te gaan, had men de leerlingen gewend aan „Staargeschwätz". Aan zelfwerkzaamheid werd niet gedacht, men doceerde er maar op los. „Der gelbe Friedrich", „der dicke Wilhelm" werden met fanatisme gehanteerd om de receptiviteit te verhoogen. De verlichtingsperiode was sterk gekant tegen dat stimuleeren. De plak werd afgeschaft, ook in de opvoeding geen symbool van uitwendige autoriteit; alleen de nog redelooze kleintjes, volgens Prof. Steinbart wel van nature goed, maar nog als dier, nog niet als geest het leven begonnen en zich slechts trapsgewijze tot het menschzijn verheffende, kregen wel eens met de roede, maar nooit dan na „wehmütiger Ermahnung". Bij de aesthetische vorming werd de zin voor schoonheid redeloos gelaten, omdat men de natuur niet leerde kennen. „Al wat schoon is in de kunst is navolging van de natuur", alleen hij, wiens natuursentiment gevoelig is geworden, kan beredeneeren, waarom iets mooi is in de scheppingen der menschen. Bij het religie-onderwijs vergat men Gods daden eerst te laten zien in de wereld der stoffelijke dingen, voor men zijne stem liet hooren, zooals die gesproken had, door Jezus, „den grossen Aufklärer". En dan, men liet de kinderen den bijbel lezen! Met Reimarus was men overtuigd van „de nuttigheid van den godsdienst", maar wat nuttigheid bracht het bijbellezen nu toch aan?" Op dit punt dachten de philanthropinisten vrijwel eenstemmig met den Nederlandschen theoloog, die voorstelde den bijbel bij de catechese door Cremers Novellen te vervangen. Al erkende Carl Ritter later het onvoldoende van Salzmann's godsdienstonderwijs[1]), al was de heele geest wat Brave-Hendrik- en Vader-Jacobachtig, de resultaten er van waren allicht van blijvender aard dan die van een onderricht, waarbij „der Himmelsweg eingebleut" werd [2]). Het allerzwakste punt in den voor-philanthropinistischen toestand was naar het gevoelen van Basedow, Trapp, Von Rochow enz. de treurige ontwikkeling van de onderwijzers. Bij decreet van 1722 was in Pruisen het schoolambt een monopolie van kleermakers, wevers, smeden, wagenmakers en timmerlieden geworden, bij dat van 1738 enkel van kleermakers, terwijl Frederik II in 1771 besliste, dat invaliden als paedagogen de voorkeur verdienden boven hen, die de „Schneyderproffession drieben". — Op welke wijze wilden de philanthropinisten nu in dezen toestand verandering brengen? Vooreerst door hun woord. Bijna allen zijn vaardige scribenten geweest. Campe (1746—1818), directeur van de philanthropinen te Dessau (1776—1777), te Billwärder (Hammerdeich) (1777—1783), te Trittow (1783—1786), schreef met Bahrdt, Trapp, Salzmann enz. de „*Revision des gesammten Schul- und Er-*

1) Dr. H. A. Schmid, Geschichte der Erziehung, IV, 2te Abt. S. 367.
2) Richard Bosse, Festschrift. S. 103.

ziehungswesen[1]), waarin aan Rousseau, „den vader der ware opvoedingsleer" en John Locke de noodige hulde werd gebracht. Toch was deze paedagogische encyclopaedie niet enkel codificatie, maar ook rectificatie hunner beginselen. Campe was tegen de inactieve opvoeding van den eersten en achtte godsdienstonderwijs op psychologischen grondslag volstrekt geen absurditeit. Hoewel vooringenomen tegen artisticiteit, wilde hij echter niet als Locke haar met wortel en tak uitgeroeid hebben. Zijne verhouding tot Basedow, al erkende hij een enkele maal diens verdiensten, was tamelijk koel. Van diens prikkelen der eerzucht was hij afkeerig en hoezeer ook lijdende aan orthodoxophobie, het door B. aangeprezen dansen achtte hij met de piëtisten voor kinderen verderfelijk. Behalve dit standaardwerk, welks gelijke, volgens Jean Paul, geen volk ter wereld bezat en dat geen bruid ongelezen moest laten, schreef Campe *Theophron*, waarin de brieven van Chesterfield aan diens zoon werden opgenomen, die nu juist geen ideale levensbeschouwing prediken[2]) en een *Robinson Crusoë*.

Trapp (1745—1818), leeraar te Dessau (1778—1779), professor in de paedagogiek te Halle en directeur van het aan het theologicum aldaar verbonden Lehrerseminar (1779—1783), directeur van de philanthropinen te Billwärder (1783—1786), Brunswijk (1786—1787) en Salzdahlum bij Wolfenbüttel schreef o. m. *Versuch einer Pädagogik*, een werk van groote verdienste[3]). Hij liet eerst eenige jaren chaotisch voorstellingen verzamelen, ze dan inventariseeren (Systemheft der Herbartianen), preludeerde op Ziller's doelstelling, methodische eenheden, formeele leertrappen, concentratie, wilde de immanente repetitie en het gephantaseerde handelen van Herbart, drong aan op het wekken van belangstelling en vroeg om medische paedagogiek en experimenteele psychologie. Vooral met het oog op hem kan worden beweerd, dat de philanthropinisten vóór Herbart eene paedagogiek hebben gegeven op psychologisch-ethischen grondslag[4]). Trapp's ethiek was als opvoedingsbasis echter nog al banaal. Haar kort begrip is: Laat u leiden door uw gezond verstand. Alsof de heerlijkste dingen in de zedelijke wereld niet altijd dwaasheden waren geweest! De „theoreticus van het philanthropinisme", die evenwel het beginsel zijner geestverwanten verwierp, dat niets geleerd zou mogen worden, dan wat eerst ten volle was begrepen en tegenover Campe e. a. het nut van sprookjes verdedigde, is onuitputtelijk in nieuwe ideeën geweest: historie-platen, fresco's op de schoolwanden, regressieve methode bij het geschiedenis-onderwijs, schoolcouranten, een schrijfleesmethode, een rekenkast, de tafel van vermenigvuldiging op muziek, minstens 6000 maal te zingen — eene waarheid moest minstens 500 maal herhaald worden, voor ze het eigendom der leerlingen kon zijn — klassen van 10 tot 20 leerlingen, bezuiniging op „Soldatenpuppen" ten bate van het onderwijs, een leerplan, zoo gedetailleerd, dat met astronomische zekerheid be-

1) Schmid, t. a. p. IV, 2, S. 388 v.v.
2) Prof. Jorissen. Lord Chesterfield. Historische Studiën, VI, pag. 4.
3) Schmid, t. a. p. IV, 2, S. 411—438.
4) Bergemann, Die drei Fundamental-Probleme der Pädag. S. 9.

paald kon worden, wat op een gegeven oogenblik in iedere klasse werd besproken, goede vertalingen der klassieken, zooals Bahrdt, er o. a. leverde, — het aantal van hen, die iets van den *geest* der ouden leerden verstaan, was te klein, om daarvoor zooveel tijd aan Latijn en Grieksch te verknoeien en Luthers *vertaling* des bijbels had meer beschaving gewerkt dan alle latiniteit van diens tijdgenooten samen — eene paedagogiek los van de theologie — „met dogmatiek heeft ze even weinig uit te staan als met de pandekten" — maar ook los van den staat, die zelf niet schoolmeesteren moet, maar de opvoeders krachtig moet steunen. Guts Muths (1759—1839), onderwijzer in Schnepfenthal, de baanbreker voor het gymnastiek-onderwijs en de hervormer van dat in de aardrijkskunde, leed wel eenigszins aan wat Campe „geistige influenza" noemde: veelschrijverij. Behalve 53 deelen *Bibliothek der pädag. Litteratur* gaf hij o. m. *Gymnastik für die Jugend*, *Lehrbuch der Schwimmkunst*, *Handbuch der Geographie.* Olivier (1759—1815) vervaardigde zijn *orto-epo-graphisches Elementarwerk*, Blasche gaf een pleidooi voor handenarbeid in: *die Werkstätte der Kinder*, *der Papparbeiter*, *der Papierformer* enz. Wolke (1741—1825) van 1778—1784 directeur van het „Basedowsche" philanthropinum te Dessau — tegen welken naam hij protesteerde, omdat *hij* er de oprichter van was en genoeg had geleden onder „de rechtvaardige critiek op B.'s dwaasheden, waarvan men ten onrechte *zijne* inrichting de belichaming achtte"[1]) — schreef o. m. *Buch für Anfänger im Lesen und Denken.* Pestalozzi leerde niets anders dan wat hij, Wolke, al 30 jaar in practijk had gebracht. Toen hij van 1787—1793 directeur was van een opvoedingsgesticht te Petersburg, vroegen deskundigen, of hij tooveren kon, zoo waren de resultaten van zijn onderwijs in éene maand tijd. Hij achtte het mogelijk, dat een vijfjarig kind de hoofdbewerkingen met geheelen en breuken en den regel van drieën kende, op zesjarigen leeftijd aan algebra begon, enz., alles onder verwijzing naar zijn telkens herhaald protest tegen vroegrijpheid, „ein scheusliches Uebel". Den naam „vader van het voorbereidend onderwijs" mocht hij zich niet laten ontfutselen, zooals men b.v. met zijn titel „uitvinder der telegrafie" had gedaan. De geniaalste aller philanthropinisten, Dr. Bahrdt[2]) (1741—1792), directeur van de philanthropinen te Marschlins (1775) en Heidesheim (1776—1779), een overgegeven lichtmis, wiens „God der Vreugde" aan zijne schepselen maar één gebod had gegeven: „Ede, bibe, lude", eet, drink, speel, gaf in 1776 zijn „Philanthropinischer Erziehungsplan" onder zijn tallooze werken zeker het beste. Salzmann[3]) (1744—1811), „de hervormer van het godsdienstonderwijs", oprichter der Erziehungsanstalt te Schnepfenthal — den naam philanthropinum durfde hij, als te veel in discrediet, niet aan — schreef tal van kinderboeken o. a. *Joseph Schwarzmantel; Erlösung der Menschen durch Jesum*, voor hem den leeraar in zelfveredeling, *Ueber die Mittel*

---

1) Schmid, t. a. p. IV, 2, S. 319.
2) Schmid, t. a. p. IV, S. 326—350.
3) Richard Bosse, Festschrift u. s. w. S. 67—124. Schmid, t. a. p. IV, S. 350—380.

Religion bey zu bringen en de paedagogische klassieken *Krebsbüchlein*, *Ameisenbüchlein* en *Konrad Kiefer*.

Begunstigd door Catharina II van Rusland, Leopold van Anhalt, Karl Wilh. Ferd. van Brunswijk, Ernst van Saksen-Gotha, Karl Fried. van Baden, Minister von Zedlitz, Freiherr von Rochow, den graaf van Leiningen-Dachsburg, Ulyssus von Salis enz. — òf omdat ze juist genoeg beschaving bezaten, om een phrase mooi te vinden en de dupe te worden van een kwakzalver, die de wereldhervorming annonceert, òf omdat ze het hun plicht achtten, de orthodoxie te bestrijden, òf omdat ze werkelijk hervorming van het onderwijs noodzakelijk vonden — richtten de Aufklärungspaedagogen, overtuigd van het Wolffiaansche „de practijk volgt de theorie vanzelf", modelscholen op, „ateliers der humaniteit", waarin zij hunne beginselen belichamen konden en — Basedow, Bahrdt, Blasche, Campe, Bechstein, Guts Muths, Glatz, Salzmann waren theologen, wien de kerk te eng was geworden — een bestaan konden vinden. Zoo verrezen achtereenvolgens de philanthropinen van Dessau (1774—1793), Marschlins (1775—1776), Heidesheim (1776—1779), Billwärder (1777—1786), Trittow (1783—1786), Schnepfenthal (1784 tot nu), Brunswijk (1786—1787), Salzdahlum (1787) en dat van Erfurt voor meisjes, in 1790 gesticht door André. Ondanks vorstelijken steun konden ze zich niet staande houden. Het cynisme, de ongedurigheid en de Bacchus-dienst van Basedow, de immoraliteit en de huichelarij van Bahrdt, het jacobinisme, hoe mak ook, van Campe, de anti-clericale felheid van Trapp, die verlicht genoeg was om aan de Venus van Milo, den Apollo van Belvedere en den Christus der Evangelisten gelijke aesthetische hulde te brengen, de zelfoverschatting van Wolke, die Jacobi's woord doet begrijpen: „de heeren meenen, dat hun geest de geest van den tijd is en hun meening de rede", hun weerzin tegen den Weimarschen kring, die in Xeniën om hun prosaïsme hen geeselde, hun bespotting der philologen, door hen op het zondaarsbankje gezet, hun declineeren van anderer verdiensten, b.v. van een Pestalozzi, een Francke, aan wien zij wel het een en ander hadden te danken, vervreemdden van hen vele „philanthropen en kosmopolieten", wier steun zij noodig hadden. Dan had het piëtisme nog een machtigen aanhang, vooral in Zuid-Duitschland, waar een Lavater, een Stillung, een Bengel, een Oetinger aan de dogmatiek van Voltaire c.s. het binnendringen beletten. Kant, Oberlin, Jean Paul Richter evenwel bleven aan het philanthropinisme getrouw, zelfs toen een Von Rochow zijne illusies verloor [1]). Nog andere oorzaken werkten mede tot het fiasco der philanthropinen: de betrekkelijk groote kostbaarheid; de republikeinsche inrichting, waardoor de eenheid verloren ging; de onderlinge naijver der onderwijzers, waardoor scènes als tusschen Basedow en Wolke mogelijk werden; de berichten over de weinig kiesche manier, waarop sexueele kwesties er werden besproken, „de meest weerzinwekkende afdwaling der Aufklärungsmanie"; de ontgoocheling, die noodzakelijk volgen moest op de overspannen verwachtingen opwek-

1) Schmid, t. a. p. IV, S. 467.

kende reclame van Basedow, Bahrdt enz. Waar men van het beginsel uitgaat, dat leeren onnatuurlijk is en kennisdorst een bewijs van ontaarding — eene inconsequentie van eenige philanthropinisten, die Wolffiaansche en Rousseausche denkbeelden unvermittelt in zich opnamen — wekt het geen bevreemding, dat onder de ± 1500 discipelen van Schnepfenthal, alleen een Carl Ritter en een Alexander I van Bulgarije meer dan locale bekendheid verwierven. Niemand mocht tot studie gedwongen worden, handenarbeid ontwikkelde evenzeer. Het spel was de natuurlijke methode van onderwijs, het had de verdienste van aantrekkelijk te zijn. Wat door aanschouwing verkregen kon worden, behoefde niet te worden gememoriseerd. Prettige lectuur, aangename conversatie waren verkieslijker middelen om eene taal te leeren dan de duffe grammatica. Geen vrees voor straf in de zedelijke opvoeding, maar helder inzicht in het goede, dat het nuttige, het verstandige is. Daar de mensch van nature goed is en volgens Socrates alle afdwaling in onwetendheid bestaat, kon de plak worden gemist, waar het verstand niet verdomd werd. Deze beginselen uit Basedow's Elementarwerk (1774) werden in het Dessausche philanthropinum in practijk gebracht door Wolke, aan wien Basedow het onderwijs zijner Emilie had opgedragen, toen het kind 9 maanden oud was[1]). Basedow, van 1774—77 curator der school, waaraan hij alleen in het begin van 1776 eenige Latijnsche lessen gaf, van 1777—78 „directeur der leer", miste voor de practijk de noodige kalmte en het noodige zedelijke gezag. Reeds in '75 dacht hij aan opheffing der inrichting; het openbare examen in '76 wekte vertrouwen, al ergerde men zich aan de wijze, waarop Wolke de verschijnselen besprak, die optreden bij de geboorte van een kind, maar eerst het optreden van Campe als curator, die echter spoedig deserteerde (1776—1777), de benoeming van Wolke tot directeur (1778—84), van Salzmann (81), Trapp (79), Olivier tot onderwijzers deed het aantal leerlingen toenemen, dat in 1782 zijn maximum 55 bereikte. Na het vertrek van Wolke, werd Neuendorf directeur (1784). Bij diens vertrek (1793) werd de school opgeheven. De leerlingen, in „pensionisten" verdeeld, voor wie per jaar 250 thaler betaald werd of zooveel als men bedingen kon, en in famulanten, de gratis opgenomen knechtjes der anderen, die bovendien opleiding ontvingen voor gouverneur, dorpsonderwijzer, huisknecht enz. hadden de volgende dagverdeeling: 8—9: stijlvorming, aesthetische ontwikkeling, opwekking van het godsdienstig gevoel, 9—10: dansen of paardrijden, 10—12: latiniteit (het taalonderwijs was ook zaakonderwijs), 12—1: maaltijd, 1—2: timmeren, muziek, 2—7: Fransch, Engelsch, realia, dansen, teekenen, journalistiek. Van het concrete tot het abstracte, van voorstelling tot begrip, tot stelsel was de voorgeschreven weg. Uitgaande van het „maak het kind sterk en het zal goed zijn", werd het lichaam gehard, om het in overeenstemming te brengen met de eeuwige wetten der alwijze natuur. In de practijk bleek de menschelijke natuur minder rein dan de philanthropinistische

[1]) Rein's Encyklopädisches Handbuch der Pädag. Artikel Basedow.

theorie had bepaald. Daarom werd in 1777 de tafel der deugd vervangen door de befaamde meritentafel, waarop na vonnis van het wekelijksch zedengericht een geel koperen nagel achter den naam van een leerling ingeslagen een zedelijk plus, een ijzeren nagel een zedelijk minus symboliseerde. De overige philanthropinen beweerden alle verbeterde copieën van het Dessausche te zijn. De laatste directeur van Dessau beperkte het spelende onderwijs, Bahrdt achtte èn personeel èn aantal leerlingen voor een philanthropinum te klein, waarom hij het zijne in Marschlins het eerste noemde, Salzmann miste in Dessau de eenheid, die alleen de „monarchale" school kan bezitten en achtte de plaatsing van een philanthropinum in een stad afkeurenswaardig, omdat men daar de leerlingen niet zoo absoluut uit de bedorven maatschappij verwijderd kon houden, als noodig was, tenzij men hun den vertrouwelijken omgang met de natuur wilde ontzeggen. In al de philanthropinen werd het beginsel der aanschouwing consequent doorgevoerd. Op de paedagogische wandeling, die soms dagen lang duurde, werden werkplaatsen, museüms, ruïnen enz. bezocht. Wat men gezien had, leverde de stof voor het spreekonderwijs (Fransch, Engelsch, Zweedsch, Deensch, Latijn, Grieksch in Schnepfenthal), het stelonderwijs (methode Trapp) en het teekenonderwijs. Later leerden ze ook „ihre Empfindungen musikalisch ausdrücken", waarbij Salzmann zich verontschuldigde, dat hij van 16-jarigen geen virtuosen kon maken. Aardrijkskunde en geschiedenis gingen van Heimatkunde uit en natuurkennis werd geleerd in het groote kabinet: de Natuur. Wis- en natuurkunde kwamen bij Salzmann heel achteraan. „Te vroege verstandsinspanning geschiedde ten koste van het geheugen", naar hij vond. Op bijna alle philanthropinen werden de leerlingen als speurhonden afgericht op het vinden van fouten in elkaars werk. Om tot zelfwerkzaamheid te komen, hadden allen eigen tuintjes, schreven ze eigen leesboeken, teekenden ze eigen kaarten, legden ze allerlei verzamelingen aan, werden allerlei bezoldigde ambten ingesteld. In Schnepfenthal ontvingen de leerlingen geen geld van huis, ze leefden van hun salaris, legden een kasboek aan, dreven handel in ooft, duiven, bijen, forellen, schapen, ontgonnen woeste gronden, kochten in bij lage, deden van de hand bij hooge prijzen. Salzmann roemt als voordeelen dezer methode: vermeerdering van kennis, economisch inzicht, gevatheid in den handel, vaardigheid in het boekhouden, vertrouwdheid met maten, munten, gewichten, een goed begrip van breuken, verhoudingen enz. De zedelijke winst achtte hij nog grooter. De begeerte naar bezit was den mensch ingeschapen, zijne methode was dus „natuurlijk", ze zette krachten in beweging, die werkeloos gelaten, zouden verslappen; ze schonk den opvoeders gelegenheid de leerlingen te bestudeeren, omdat het karakter zich alleen in daden uitspreekt. Daar S. zijne discipelen tot bruikbare menschen opleidde en niet tot romanhelden met een volkomenheid, die den besten ontbreekt, achtte hij de paedagogische bezwaren er tegen denkbeeldig. Kenmerkend voor de philanthropinen is ten slotte, behalve de door Jean Paul hooggeroemde lichaamsoefening (dansen, paardrijden, zwemmen, gymnastiek,

timmeren, glasslijpen) de aanwezigheid van een onderwijzer in fijne manieren. Reeds dit wijst er op, dat de philanthropinisten zich uitsluitend tot de hoogere standen richtten, al brachten hunne denkbeelden over de volkomen gelijkheid der menschen er hen ook toe, voor den zoon van den keurvorst en het kind van den daggelder dezelfde opvoeding te vragen. Prof. Von Sallwürk, die Basedow's verdiensten erkent voor de lichamelijke opvoeding en het onderwijs in zaakkennis en moderne talen [1]), acht dit een gebrek. Campe, Salzmann e. a. hebben de behoefte aan beter volksonderwijs wel gevoeld, maar aan de verbetering er van niet veel kunnen doen. Eene eerste poging in die richting geschiedde door Prof. Darjes van Jena met zijne Rosenschule te Camsdorff, waarin de boerenkinderen onderwijs ontvingen in lezen, schrijven, rekenen, kennis van landbouw en ambachten en natuurlijken godsdienst. Grooter bekendheid verwierf zich Freiherr Von Rochow [2]) (1734—1806), die, bijgestaan door ds. Rudolph en de onderwijzers Bruns, Sliephacke en Lindemann, de scholen op zijne landgoederen Reckahn, Krahne en Gettin hervormde. Von Zedlitz wilde naar Von Rochow's denkbeeld eene Pruisische volksschool scheppen, Frederik II, opgestookt door een hofcamarilla, verhinderde dit echter. De adel en de verlichte burgerij achtten de geschiktste opleiding voor een boer de occasioneele achter de koeien op het veld. Voor de kinderen schreef Von Rochow zijn *Schulbuch für Kinder der Landleute*, zijn *Kinderfreund* enz., voor de onderwijzers een *Katechismus der gesunden Vernunft* en een *Handbuch für Lehrer*, *die aufklären wollen und dürfen.* Over het algemeen deelde hij de rationalistische beschouwingen van Basedow c.s., al hield hij zich van hun overdrijvingen vrij. De schoolopvoeding stelde hij zoover boven die in het huisgezin, dat hij den invloed der ouders op hunne kinderen zooveel mogelijk zocht te beperken. Achtjarige schoolplicht werd ingevoerd. Het onderwijs omvatte lezen, schrijven, rekenen, landbouw, ambachtskennis en catechismus. Geschiedenis werd niet onderwezen, aardrijkskunde occasioneel; hygiène werd overgenomen uit Francke's stichtingen, het gemoedsleven werd verwaarloosd, voor gezang en poëzie was in Von Rochow's stelsel geen plaats, alles moest dienen om de bruikbaarheid te vergrooten en de Aufklärung te populariseeren. Groote verdiensten heeft Von Rochow zich verworven door de oprichting van kweekscholen voor onderwijzers te Reckahn en te Halberstadt. In Berlijn werd er een door Teller gesticht, waarop schoolmannen tot ware verlichting der volken gevormd zouden worden. In Gotha verrees er, 1779, een op bevel van Ernst II. Vooral Trapp door zijn paedaegogisch seminarium te Halle (1782) heeft veel gedaan voor de theoretische en practische vorming van onderwijzers. Hij eischte van hen kennis van een paedagogisch systeem (Locke, Rousseau, Basedow, Campe), wis- en natuurkunde, philosophie, natuurlijke historie, literatuur (12 boeken studeeren, 100

---

1) Rein Encyklopädisches Handbuch der Pädag., I, Basedow.

2) Zie het artikel over Von Rochow door Dr. Klähr in Rein's Encykl. Handbuch V en Schmid t. a. p. IV, 2, S. 456—476.

lezen, 1000 doorbladeren), geen theologie, geen metaphysica — „wie zich verbeeldt, dat hij geleerd moet zijn, is als opvoeder al verloren" — geodosie, teekenen, zang, muziek, kennis van kinderspelen, allerlei handenarbeid, Fransch, Engelsch, Italiaansch, Latijn en Grieksch. Voor de vakopleiding zijn de philanthropinisten met Francke de baanbrekers geweest. Hun overige idealen zijn ondergegaan en herleefden eerst weder na bijna een eeuw. De kanonnen van Jena overstemden de fanfaronnades der Aufklärung. In de dagen van vernedering brachten hare verhelderde denkbeelden niet heel veel troost. Onder de Fransche onderdrukking herleefde het nationale gevoel en het kosmopolitisme der philanthropinisten maakte hen verdacht, Campe b.v. was citoyen van Parijs en een bewonderaar veler geestelijke zonen van Rousseau. In de wijsbegeerte baande het emotionalisme van Shaftesbury zich een weg; een nieuwe mystiek deed klagen over de geestesarmoede der rationalistische phrasen; de aesthetische levensbeschouwing van een Goethe, een Herder, een Schlegel vervulde het jonge Duitschland met meer geestdrift dan de moraliseerende nuchterheid van het rationalisme, de evolutie-ideeën ontwaakten en verdrongen die van mechanische opzettelijkheid, het pantheïsme schoof het deïsme op zij. Maar ook wie hunne moraal nog al laag bij den grond, hun ethiek nog al eudaemonistisch, hun levensbeschouwing nog al prosaïsch, hun orthodoxophobie nog al bekrompen, hun kennis van het menschelijk hart nog al oppervlakkig, hun vertrouwen op de almacht van intellectueele beschaving nog al bijgeloovig vindt, wie meent, dat ze wat kwaad is geen kwaad hebben genoemd en wat ernst is geen ernst hebben gelaten, wie het bejammert, dat ze de hoogste levensvragen hooghartig negeerden en, als een Bahrdt, religieus zoo rudimentair ontwikkeld waren, dat ze voor Christus' majestueuze grootheid geen oog hebben gehad, wie de cruë wijze, waarop zij met 12-jarigen sexueele kwesties behandelden en de manier, waarop zij de eerzucht prikkelden, hun tot paedagogische zonden aanrekent, zal toch moeten erkennen, dat ze als „inoklasten in terminologie-pagoden", zooals Goethe hen noemde, goed werk hebben gedaan, dat ze met ijver, naar hun overtuiging, het goede hebben gezocht, dat ze door natuurlijker leerwijzen, door zaakkennis, door slöjd, door de directe methode bij het onderwijs in vreemde talen, door hun beginsel der aanschouwing, door milder tucht, door hun ijveren voor lichaamsoefening enz., hun stempel hebben gezet op de volksschool der 19e eeuw. Basedow, „der schmutzige Pädagog" was geen charme van Goethe, toch nam deze veel van zijne paedagogische beginselen over [1]). Ook zij, die in de hoogste levensvragen de philanthropinisten niet als gids willen volgen, kunnen van hen wijsheid opdoen, als zij van allen leeren willen. De vaak geuite grief tegen het philanthropinisme, dat het de aesthetische ontwikkeling zoo schandelijk verwaarloosde, blijve voor het nageslacht bewaard; ons past dat oordeel niet.

1) Zie het artikel over Aufklärung van Prof. Paulsen in Rein's Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. I.

Nijmegen. P. OOSTERLEE.

Piëtisme. Als vader dezer geestelijke beweging beschouwt men gewoonlijk Philipp Jacob Spener (1635—1705). Ten onrechte. „In ons vaderland had het piëtisme reeds krachtig wortel geschoten, voor het zich in Duitschland openbaarde" [1]. Volgens Dr. Schotel was Jean de Labadie (1610—1674) de eigenlijke promotor dier richting [2]. Ook van deze meening hebben Dr. Heppe, Dr. Proost e. a. het onhoudbare aangetoond [3]. Bij haar ontstaan was de hervorming meer nog protest tegen de laksche moraal van een decadent katholicisme, dan wel protest tegen het onredelijke van sommige dogma's. „Cri de conscience" heeft haar pater Hyacinthe genoemd. Geen der hervormers echter heeft op het ethisch karakter aller ware religie zoo den nadruk gelegd als Calvijn. De behoefte aan heiligheid des levens is door hem het diepst van allen gevoeld. Hij streefde dan ook niet enkel naar hervorming der leer, maar ook naar hervorming der zeden. „Een iegelijk, die den naam van Christus noemt, sta af van ongerechtigheid", predikte hij het Genève zijner dagen, „la plus joyeuse hôtellerie de l'Europe, ville de plaisir et d'indulgence" [4]. Uit die stad is uitgegaan, vooral door zijn arbeid, wat Faguet heeft genoemd „un vif, un durable, un fécond levain de moralité", de nog niet gerealiseerde idee eener christelijke maatschappij, niet te verwarren met die eener heerschende kerk of die van een christelijken staat. De stroeve Hugenoten, de onverdraagzame Geuzen, de zuur ziende Puriteinen hebben Europa niet alleen van vorstelijk despotisme, maar ook van moreelen ondergang gered. „De overwinning van het Calvinisme over het Anabaptisme is voor den godsdienstig-zedelijken toestand van ons volk van de hoogste beteekenis geweest. Het Calvinisme toch draagt meer nog dan het Lutheranisme een streng moreel karakter. Het plaatst de eischen der wet krachtig op den voorgrond en handhaaft die door gestrenge kerkelijke tucht. Het is niet te stout gesproken, indien wij beweren, dat aan het Calvinisme moet worden dank geweten, dat het volk van Nederland niet is gedemoraliseerd in den jarenlangen worstelstrijd met Spanje" [5].

Calvijn was echter niet alleen ethicus, maar ook dogmaticus. Zelf heeft hij niet altijd zijn woord in herinnering gehouden: „Wee hun, die het Evangelie in philosophie veranderen". Zoo kon onder zijne geesteszonen zich tweeërlei richting ontwikkelen, eene meer piëtistische en eene meer intellectualistische, of wil men eene meer ethische en eene meer dogmatische, eene die den nadruk legde op de *liefde*, en eene, die het *geloof* accentueerde, beide niet zonder gevaar op den duur. Bij zijn optreden in deze landen droeg het Calvinisme een

---

1) Dr. J. v. d. Bergh, Tijdspiegel. Februari 1881, pag. 164.
2) Dr. Schotel, Anna Maria van Schuurman, pag. 155
3) Dr. Heppe, Geschichte des Piëtismus und der Mystik in der reformirten Kirche der Niederlande.
Dr. Proost, Jodocus van Lodenstein.
4) Lavisse et Rambaud, Histoire générale, IV, pag. 510.
5) Dr. Proost t. a. p. pag. 2. Naber, Calvinist of Libertijnsch? pag. 10.

overwegend zedelijk karakter. In den strijd met de Lutheranen, van welke „velen stierven met de bierflesch in de eene en den bijbel in de andere hand", in den strijd met anabaptistische secten als David-Joristen, Munsterschen en Batenburgers, van welke velen heel onpuriteins „schepselden", kwam men er toe, op een „preciesen wandel" allen nadruk te leggen. In zake zedelijkheid bestonden geen „middelbare" dingen. Wat uit het geloof niet was, was zonde. Gelijk Farel en Calvijn in Genève hadden geijverd tegen vuile straatliedjes, dronkenschap, lichtmisserij, gemengde baden, hasardspelen, enz., bond hier Marnix den strijd aan tegen alle „dertelheijt, begeerlicheijt, gulsicheijt, brasserijen, bancketterijen, pomperijen, ende wulpsicheijt." Er is echter altijd piëtist boven piëtist. Caspar van der Heijden, nog strenger „reformator der seeden", vermaande Marnix, zich door zijn dansen niet der wereld gelijkvormig te maken. De synoden van Doornik, Armentières en Antwerpen, alle in 1563, waren onverbiddelijk in al wat de moraliteit betrof. „Geen vrees voor verraad" — een enkel woord van een gecensureerde kon alle leden op den brandstapel brengen — „alleen vrees voor verslapping in het bewaren der geboden Gods bezielde die eerste Hervormden" [1]). Hun godsdienst was dienst van God, geen haarkloovende scholastiek. „Die van de religie" noemden zich de Calvinisten ter onderscheiding van „die van de confessie", de Martinisten. Een woord als dat van Petrus Bloccius († 1582): „het nieuwe Testament is het *eenige* reformatie-boek, de Christenen hebben eene eeuwige confessie: Christus en *Zijne* leer", staat beslist in den piëtistischen toon. Van dit piëtisme — puritanisme heette het Buckhurst, de Engelsche gezant, in 1587, een naam ook door Oldenbarneveldt gebruikt — zijn o. a. Franciscus Junius (1545—1602) en 's prinsen hofprediker Jean Taffin (1529—1602) bekende vertegenwoordigers geweest. Als aan Calvijn is hun echter het hyperpiëtistische beginsel vreemd gebleven, „volgens hetwelk de gemeente als een kloosterorde in het midden der wereld zou moeten leven, zich afzonderen van de maatschappij en den staat als het gebied des boozen zou moeten schuwen" [2]).

In den strijd met Coornhert, die als de piëtisten het geleerde doen beter achtte, dan wat te doen is leeren, die als de piëtisten er den nadruk oplegde, dat het Christendom „niet en bestaat in den mond, maar in den grondt; in de daadt, niet in de praat", maar wiens verdraagzaamheid hem een fanaticus heeft gemaakt, die volgens Trigland „de gereformeerde leer op het hoogste heeft gehaat en op het gemeenste heeft gelasterd", in den strijd met Herman Herberts en andere „volmaaktheidsdrijvers", die met het „In Gods huis alleen Gods Woord" aan een door menschenhoofden uitgedachte belijdenis bindend gezag ontzeiden, is dit ethische Calvinisme verdrongen door een met dog-

1) Prof. C. P. Hofstede de Groot, Honderd jaren uit de geschiedenis der hervorming in de Nederlanden, pag. 185.

2) Prof. D. Chantepie de la Saussaye, De godsdienstige bewegingen van dezen tijd, pag. 46.

matischer sympathieën. Spoedig was leerbegrip wat levenskracht was geweest. Theologie was niet meer „de wetenschap, die heilig leert leven", maar „scherp dialectisch uitgesproken scholastiek". Het persoonlijke „ik geloof" werd een objectief „er is", dat geacht werd met maximale nauwkeurigheid de waarheid te formuleeren. Welke zedelijke schade die overgang van Calvinistische mystiek in gereformeerde weetwijsheid, „hersenkennis", zei Van Lodenstein, heeft aangericht, bewijzen de schilderijen van Jan Steen, Adriaan Brouwer, enz. Men sprak een vroom *cant*, zonder consequentie voor het leven. In dit opzicht is de synode van Dordrecht een Pyrrhus-overwinning geweest. Een richting, die, het woord van Prof. Bastingius vergetende: „Ik verdoeme niemand, in wien nog iets van den geest van Christus is", den vromen, zij het onlogischen Camphuysen broodeloos maakte, maar op een ergerlijk leven zoo weinig acht gaf, dat ze Ds. Timmerman van Benschop, een berucht dronkaard, in de commissie van kerkvisitatoren benoemde [1]), verloor aan zedelijken invloed, wat ze won aan politiek gezag. Van Lodenstein ergerde er zich over, dat in Utrecht aan zijn geestverwant Koelman, geschorst predikant van Sluis, de kansel werd geweigerd, terwijl erkende drinkebroers de gemeente voor mochten gaan. „Een persoonlijke zwakheid des vleesches", maakte een zijner collega's hem duidelijk, „was geringer kwaad dan eene overtreding der kerkorde of eene onzuiverheid in de leer" [2]). De schildering, die tijdgenooten ons van den zedelijken toestand der gereformeerde kerk geven, wordt bij dergelijk antinomisme begrijpelijk. Jean de Labadie, Anna Maria van Schuurman, Pierre Yvon en andere leden der „Evangelische kerk" gebruiken van haar epitheten als Sodom, Babel, Synagoge des Satans, lichaam des Duivels, enz. Hare leden waren „wereldlingen", „doode lichamen zonder geestelijke beweging". „De schaapskooi was een zwijnenstal geworden". „Waar Christus moest heerschen, had de Duivel de overhand". „Gansche dorpen, geheele steden waren zonder een enkelen geloovige". „De beste leeraars", schrijft Schluter, „hebben honden, zwijnen, ja den Satan zelf in zijne lidmaten tot het Heilig Nachtmaal laten komen" [3]). Men is geneigd, zulke woorden aan oneerlijke concurrentie van een rivaliseerende secte toe te schrijven. Een kerkelijk man als Willem van Brakel getuigt echter eveneens, „dat de kerk van hoofd tot voetzool bedorven was". „Wereldzin, wulpschheid, hoovaardij, brasserij overstroomen haar. En de oogen der zieners zijn blind. De huichelarij is uitgegaan van Jeruzalems profeten. Met looze kalk pleisteren zij de bressen in Sions muren". Van Lodenstein (1620—1677) legde den vinger op de wondeplek, toen hij den „slenderdienst", het „formalisme", de „letterknechterij" als oorzaak aanwees van al dit kwaad. De leerheiligheid verstikte den vromen wandel. „Een calvinist in de belijdenis, die niet door den Heiligen Geest wordt geleid", predikte hij de „onverloochende"

---

1) Prof. C. P. Hofstede de Groot, t. a. p. pag. 416.
2) Dr. J. v. d. Bergh, t. a. p. pag. 165.
3) Van Berkum, De Labadie en de Labadisten, II, pag. 94.

schare, „is een atheïst". „Niet de confessie maakt den Christen". „Zalig zijn is heilig wezen". „Van Lodenstein heeft aan het geweten zijn recht weergegeven door den mensch van eene uitwendige belijdenis terug te brengen naar zijn inwendig gemoedsleven" [1]. In de verdediging van dit beginsel, dat het geloof zich heeft te openbaren meer in gehoorzaamheid aan de wet Gods dan in zuiverheid van leer, stond Van Lodenstein niet alleen. Huyghens gaf den op controversen belusten theologen den raad, „de oude roof op 't seer van Achttien" niet steeds „open te krabben". „Laegh dat vuyl over boord, wat waerd'er min te woelen, wat waerd'er min gespoocks, wat waerd'er min gedruys, wat waerd'er koele kalmt' in kerck, in huys en kluys"! Dat professie-doen van getrouwigheid door te getuigen tegen Anabaptisten, Coornhertisten, Socianen, Lutheranen, Mennonieten, Arminianen, Coccejanen, waarbij de verschilpunten zoo scherp mogelijk werden toegespitst, had z. i. nu lang genoeg geduurd. Op de „practijk der godzaligheid" kwam het aan. Van die meening waren ook: Willem Teellinck (1579—1629), predikant te Middelburg, diens broeder Ewoud, ontvanger-generaal van Zeeland, Jacob Graswinkel, de Delftsche wonderdokter, Amesius (1576—1633), hoogleeraar te Franeker [2], Rivet († 1651), de opvoeder van Willem II, Gijsbertus Voetius, (1585—1673), „von welchem die Tradition ein Zerrbild hat entworfen" [3], Jacobus Koelman († 1692), predikant te Sluis, Dirk Gerrit van Brakel, (1608—1669), predikant te Makkum en diens zoon Willem, (1635—1711) predikant te Leeuwarden. Allen zijn protestanten tegen de verdorvenheid der hen omringende maatschappij, vertegenwoordigers van het piëtisme, door Dr. Heppe gedefinieerd als „das Streben nach Vervollständigung der Kirchenreformation durch Erweckung der pietas" [4]. Hunne richting was eene orthodoxie, die zich keert tegen de orthodoxie. Hun dogmatischer tegenstanders verweten hun, voor zuiverheid in de leer onverschillig te zijn, te meenen, dat men met ieder geloof zalig kon worden, de gemeente niet in de waarheid te fundeeren, uit de hoogte neer te zien op wat Luther en Calvijn hadden gedaan, op het punt van goede werken Roomschen superstitiën aan te hangen, enz. Feit is, dat Voetius, „de aristoteliaansche pedant", de „driewerf verstorven scholasticus" en hoe verder een bekrompen rationalisme hem gescholden hebbe, met Ruusbroec, Tauler, Eckhart, Bonaventura en andere mystici, bovenal met Thomas a Kempis warm gesympathiseerd heeft [5], dat Van Lodenstein de afschaffing van vasten, oorbiecht, metten en vesper heeft bejammerd. „De kloosters had men moeten reinigen, niet op moeten ruimen". „Het coelibaat was zoo verwerpelijk niet". „Door het louteringsvuur is met het kaf ook wel koren vernield". „Radicalisme heeft neergeworpen, wat staande had moeten blijven". „Reformeeren

1) Dr. J. v. d. Bergh. t. a. p. pag. 166.
2) Over hem: Dr. H. Visschers's Guilulimus Amesius.
3) Dr. Heppe, t. a. p. S. 153, 146.
4) id., t. a. p. S. 6.
5) id., t. a. p. S. 116.

was vaak zich nog snooder déformeeren". In de hervorming had „eerst en eijgentlijk 't herstel van 't leven in geestelijke kragt en heijligmakinge 't oogmerk geweest moeten hebben en 't herstel van de leere een middel daartoe" [1]. De reformatie „regt gevattet, zoude een waaragtigen herstel van de Apostel-eeuwe zijn, maar zonder den geest is zij de weg tot ongebondenheid, vleeschelijkheid, zooals wij dit thans bij de gereformeerde Christenen zien, die de instellingen van het pausdom, welke de menschen nog eenigszins in bedwang konden houden, verworpen hebbende, God- en godsdienstlose Belialskinderen zijn" [2].

Toch zou Van Lodenstein hebben geprotesteerd, als men getwijfeld had aan de zuiverheid van zijn Calvinisme. Hij accentueerde alleen sterker dan anderen de zedelijke eischen, ook door den Geneefschen hervormer gesteld. Als deze drong hij aan op handhaving der tucht. Liever dan het Avondmaal te ontheiligen, weigerde hij het te bedienen. Het heilige heilig houden was zijne leus en die zijner geestverwanten. Daaraan vergreep zich het tooneel. Daarom is dat hun „de zinkput aller ongerechtigheid". Wittewrongel noemt in zijne Oeconomia Christiana de opgevoerde stukken „geyl ende dertel, soo grauwelick dat alle vroome ghemoederen daarvan een afkeer moeten hebben". Onze literaire critiek, door orthodoxophobie bevangen, proclameert de piëtisten om hun „vandalisme" tot duisterlingen, kerkuilen, drijvers, roervinken, oproerstokers, enz. Voor hun protest bestonden andere motieven dan het psychologisch grove „heerschzucht der gewijde demagogen". Een der „rederijkers-kannekijkers", geen droogpruimer, waarschuwt de kameristen: „Schuwt misbruyck, 'twelk gemeen is onder 't rhetorijken, dat's laster, vuyle reên, ontucht, lichtvaerdigheid" [3].

Nog onvermoeider dan tegen het tooneel ijverden zij voor strenge sabbath-viering. Wandelen, vóór zijne deur zitten, eten koken dien dag werd zonde geacht. „Geld, dan verdiend, zal in het jongste gericht als een kool vuur op de ziel branden". Zelf gingen de piëtisten voor in het dragen der lasten, anderen opgelegd. Ze eischten niets, wat ze niet zelf volbrachten. Daarin lag hun kracht. Zoo wonnen zij liefde. Toen Teellinck stierf was heel Middelburg in rouw. En van Van Lodenstein getuigde een katholiek, „ware hij een der onzen geweest, wij hielden hem voor een heilige". „Hij zou niet gestorven zijn, hadden hem tranen kunnen redden" [4].

Hun ideaal: hervorming der kerk door die van het gezin, die van het gezin door die der individuen, deed hen ernst maken met hun pastorale werk. Aan de catechese werd zorg besteed. De sleutel der kennis mocht niet worden weggenomen! Van Lodenstein vooral had een open oog voor de gevaren der onkunde. „De kinderen, thuis opgevoed in geringschatting van den godsdienst, worden ter catechisatie

1) Dr. Proost, t. a. p. pag. 124.
2) Dr. Proost, t. a. p. pag. 131.
3) Prof. Kalff, Literatuur en Tooneel te Amsterdam, pag. 267.
4) Dr. Proost, t. a. p. pag. 94.

gezonden. Daar wordt hun eenige letterkennis ingegoten, opdat ze de proef der belijdenis kunnen doorstaan. Als zij maar niet heel ergerlijk van leven zijn, worden ze tot lidmaten der kerk aangenomen, ofschoon ze niet anders dan bakken zijn, daar het ingedragen water haast òf uit verdroogt, òf in stinkt"[1]). Het „letterrijk, dat duizenden vermoordde, was Satans heerschappij", maar er was ook levendmakende kennis. Tot vermeerdering daarvan werden tallooze werken in de landstaal geschreven en „soete gezelschappen", collegia piëtatis, onder alle standen georganiseerd. Deze conventikelen, later kweekplaatsen eener hoogmoedige kringetjesvroomheid, moesten dienen tot „oefening in de godzaligheid", maar ook — geloof was de heraut der liefde — tot betooning van barmharigheid aan weezen en weduwen, aan kranken en behoeftigen. In die vrome gezelschappen, op de synode van Leiden (1629) reeds een voorwerp van kerkelijke bezorgdheid, ligt ook de aanvang onzer in- en uitwendige zending[2]). De piëtisten meenden niet, als Dr. Picardt uit Koevorden (1660), dat de zonen van Cham gepredestineerd waren, „opdat men met rottingen in hunne lendenen zoude wonen en ze telkens zonder genade zoude bastonneeren". Hoewel velen in den lande zich bij de piëtisten aansloten, die het volk geen steenen gaven voor brood, vonden ze niet overal sympathie. Als strijders voor de autonomie der kerk hadden ze de regenten tegen zich, geneigd de religie te maken, tot „een instrument der publieke rust"[3]). Bovendien was onder de heerschende klasse de libertijnsche richting overwegend. Montaigne was een man naar het hart onzer aristocraten[4]). Alle andere dan vroolijke orthodoxie was in hunne oogen kwezelarij. Die „protestantsche eremyten" met hun „rigoureus ascetisme", dat zelfs ouden Bourgogne versmaadde, hadden geen begrip van de „christelijke vrijheid", zooals de Heeren die verstonden. Welk eene onbeschaamdheid, te meenen, dat ééne deugd voor allen paste, voor „kerels" en voor „patriciërs". En dan de piëtisten waren zoo onbarmhartig in hun oordeel, „zoo koud van liefde als lood-en-stein"! Humanisme en piëtisme, de aesthetische en de ethische levensbeschouwing stonden tegenover elkaar. Om de piëtisten onschadelijk te maken, greep men hen aan in hun kwetsbare plek: ze waren niet zuiver in de leer. Ze deden aan mystiek en mystiek is „dulle dweperije", met gezonde religie onbestaanbaar. Zelfs mocht men vragen, of ze niet besmet waren met het vergif van Spinoza, „dien Haagschen Ongodist", die, al droeg hij, naar Pierre Bayle's bewering, het merkteeken zijner verwerping aan het voorhoofd, volgens de piëtisten in „stilligheid leefde, den Christenen tot een exempel". Of was het geen pantheïsme, als Van Lodenstein God het „oneindig, onbegrepen, onzichtbaar Al" noemde en van de zielen zong, dat „ze zwemmen in de Oneindigheden"? Dan waren

1) Dr. J. v. d. Bergh, t. a. p. pag. 165.
2) Dr. Heppe, t. a. p. S. 165. 127. Dr. Proost. t. a. p. pag. 154. Van Berkum, t. a. p. pag. 132.
3) Naber. t. a. p. pag. 23.
4) Naber, t. a. p. pag. 15.

de piëtisten verachters van de Wetenschap. Wel was een Teellinck ook Meester in de rechten, een Koelman ook Doctor in de wijsbegeerte, een Voetius een in binnen- en buitenland weinig geëvenaard dogmaticus, maar — „onwetendheid is de basis van alle geloof". Had Van Lodenstein niet geschreven: „Ey! wijckt wat Hoogescholen! Ik plagt met u te doolen en volgde uw geleid, uw weten merck ik nu, is maar onwetendheid" [1]? Was de artistieke en wetenschappelijke zin van A. M. van Schuurman onder Voetius' invloed niet verloren gegaan? [2]. Bracht Jan Luyken na zijn overgang tot het piëtisme iets anders voort dan dichtelijke rijmelarij [3]? De piëtisten lieten dit onsterfelijke argument voor wat het was. Ze begrepen, dat er menschen zijn, wien het onderscheid niet duidelijk is te maken tusschen eene wettige hypothese en het met fanatisme omhelsde dogma, waarin deze verandert, zoodra ze treedt buiten den kring der geestelijke upper ten. „Als calvinisten beseften ze het groote nut van degelijk onderwijs. Zij lieten niet na, op de vestiging van goede scholen, de benoeming van kundige onderwijzers aan te dringen. Voor de armen moest h. i. de schooldeur kosteloos openstaan. Maar ook hierbij stelden zij hun theoretisch beginsel op den voorgrond. Met het leeren lezen en schrijven moest inplanting van de gronden der religie hand in hand gaan" [4]. Van specifiek piëtistische scholen is in ons land, naar het schijnt, geen sprake geweest dan te Wieuwerd, onder de Labadisten, de buiten-kerkelijke, meest spiritualistische richting van het piëtisme. Dittelbach, een tijdlang de paedagoog van het Waltha-slot, vertelt ons van die school niet veel fraais. „Om een haverstroo werden de leerlingen gegeeseld en dan moesten ze terstond stil zwijgen en geen kik laten, maar op de knieën vallen en God danken voor zulke onderwijzers, die zóó getrouw waren, dat ze hen zóó kastijdden" [5]. Het blijft echter de vraag, hoe verre die renegaat vertrouwen verdient [6]. Wel is de mortificatie in Wieuwerd in eere geweest. Een aristocraat, hoog als de huizen, werd aan de waschtobbe gezet, het „graf aller hoovaardij". Wie geen melk lustte, moest melk drinken, wie geen knoflook kon uitstaan, werd op knoflook onthaald, om den ouden Adam ten onder te brengen. Kleurig speelgoed werd van te wereldsche verf ontdaan en meer van dat moois! Een kring echter, waarin A. M. van Schuurman, freule Aerssen van Sommelsdijk, freule Huyghens enz., „niet alle oud en leelijk en chagrijnig en daarom dweepsters met de Labadie in folio", den boventoon voerden, lijdt gewoonlijk aan andere gebreken dan aan gesystematiseerde wreedheid. Van Berkum, vroeger zelf tegen hen bevooroordeeld, geeft den Labadisten en in hen den piëtisten dit getuigenis: „Hun leven was voorbeeldig. De kloostertucht en de mor-

---

1) Dr. Proost, t. a. p. pag. 192.
2) Busken Huet. Het Land van Rembrandt, II, pag. 118.
3) Kalff, t. a. p. pag. 101.
4) Naber, t. a. p. 26.
5) Van Berkum, t. a. p., II, pag. 79.
6) Van Berkum, t. a. p., II, pag. 80.

tificatie werden wat sterk gedreven, maar het beginsel was zuiver: liefde tot den Heer, zonder huichelarij. Zij waren eerlijke werkzame burgers, die met ijver hunne aardsche belangen voorstonden — ook op Zondag, nog al on-piëtistisch, — maar bovenal het Koninkrijk Gods zochten en zijne gerechtigheid" [1]). Dat de Labadisten over trouwen gingen praten, vonden de niet-puriteinen weer een bewijs, waartoe die „hoogklimmende devotie" gewoonlijk leidt! „Het hoofd moet er af", was een lievelingsterm bij de Labadisten. Was het wonder, dat ze „harsenloos" deden? „Redelijke" Christenen waren ze niet! Het piëtisme was ook niet nationaal. Het was de godsdienst onzer commercieele antagonisten! „Schotsche papen", „Schotsche pharizeën", „Schotsche methodisten", „Schotsche duivels" [2]), was het brandmerk, dat den Lodensteinianen werd ingedrukt. Ook in Engeland werd het chauvinisme tegen de piëtistische puriteinen geëxploiteerd. Die niet met den Prediker van meening waren, dat het goed is voor den mensch, „dat hij ete en drinke en zijne ziel het goede doe genieten", heetten er van de Amsterdamsche richting. „De Elyseesche velden der Engelsche piëtisten lagen in Holland" [3]). Wat men hier Schotsch, in Engeland Nederlandsch noemde, had een gemeenschappelijken oorsprong: Genève. John Knox, Andrew Melville enz. kwamen uit de school van Calvijn als Marnix en Junius. Ook in Engeland is het piëtisme uit reactie geboren. Niet echter als protest tegen een zwetsen met Calvinistische beginselen zonder Calvijnschen levenswandel, tegen eene intellectueele kennis der waarheid, die niet in waarheidszin is overgegaan, maar als protest tegen het bastaard-protestantisme der Anglikaansche kerk, als Elisabeth, volgens Froude, naar terugkeer tot het katholicisme hunkerend „gelijk Israël naar de vleeschpotten van Egypte", als protest tegen het practisch heidendom van het gros van het Engelsche volk [4]), als protest tegen de onzedelijkheid van het late Humanisme.

Queen Bess was hare zuster Bloody Mary in 1558 opgevolgd. Op het punt van religie niet gedecideerd, verbood zij voorloopig alle prediking. In naam protestante geworden door de weigering van Paulus IV, haar als koningin te erkennen — in 1559, 1564, 1573, 1578 betuigde ze den Spaanschen gezant, even goed katholiek te zijn als hij zelf [5]), zij geloofde in de transsubstantiatie, riep de Moedermaagd aan, verbood het huwelijk aan predikanten enz. — stichtte zij een kerk, volgens Maria Stuart van de Roomsche in niets onderscheiden dan in de afschaffing der mis. De priesters der oude kerk gingen dan ook bij duizenden tot haar over [6]). „Voor een Engelschman", schreef de gezant van Venetië, „is het gezag van den Souverein in geloofszaken

1) Van Berkum, t. a. p., II, pag. 172. Prof. Quack, Beelden en Groepen, pag. 210.
2) Dr. Proost, t. a. p. pag. 81.
3) Douglas Campbell, De Puriteinen, II, pag. 376.
4) Douglas Campbell. t. a. p., I. pag. 11, pag. 230.
5) Douglas Campbell. t. a. p., I, pag. 448.
6) Douglas Campbell, t. a. p., I, pag. 409.

alles. Zooals hij gelooft, gelooven zij. Jodendom of Mohammedanisme, het is hun alles een"[1]). De meer dan 800 ballingen, in 1558 uit Genève en uit Holland teruggekeerd, hadden eene andere voorstelling van de religio purissima dan dit crypto-catholicisme bood. Zij achtten het ritueel bij doop, avondmaal, huwelijk „overblijfselen van de Amorieten", „pauselijke hansworsterijen". Hun oneerbiedigheid werd met afzetting, gevangenis en ballingschap gestraft. Zij drongen aan op vermeerdering van het aantal predikanten. Elisabeth vond twee voor een bisdom genoeg[2]). Zij meenden, bakkers, slagers, koks, stalknechts, onkundig, overgegeven aan dronkenschap en onzedelijkheid, die hun vicarie bij opbod hadden gekocht, waren niet de geroepenen om de gemeente voor te gaan. De „Beschermster van het Protestantisme" zag in „te veel" wetenschap de bron van ketterij en ongehoorzaamheid en sectegeest. De aartsbisschoppen van Canterbury: Parker († 1576), Whitgift (1583—1604) en Bancroft (1604—1610) waren van het geloof hunner pausin, serviele werktuigen van haar haat tegen het Calvinisme. Van de maatregelen, door Whitgift tegen die van de religio purissima genomen, getuigt Lord Burghley, dat ze eene copie waren van de Spaansche inquisitie en Lord Clarendon bejammerde, dat Bancroft niet langer had geleefd: „hij zou het vuur hebben gedoofd, in Genève ontstoken". Veel van het bekrompene in het Engelsche Puritanisme, in zijne verschillende schakeeringen — het disciplinarische, dat op strenge kerktucht aandrong en op afschaffing van den episcopaalschen kerkvorm, het dogmatische, dat de predestinatie-leer accentueerde, het politieke, waaraan Engeland zijne burgerlijke vrijheid dankt en het piëtistische, dat door hervorming des levens de komst van Gods koningschap op deze aarde zocht voor te bereiden — moet op rekening worden geschreven van Elisabeths despotisme of uit het lage peil der zedelijk-godsdienstige ontwikkeling harer onderdanen worden verklaard[3]). De moraliteit van het hof was beneden die der achterbuurten gezonken. Van de drie woorden door de koningin gesproken, was minstens één een vischwijvenvloek. „De kerken van Londen", zegt Froude, „waren de meest bezochte plaatsen van losbandigheid. De jonge fatten reden te paard door de St. Paul, speelden er, vochten er en sloegen er elkaar dood". De predikanten, door hunne wijding van hemelsche afkomst, vonden overspel geen zaak, om daarover een collega lastig te vallen. „Ze hadden manieren als koedrijvers". Van de 140 in Cornwallis kon geen enkele preeken. „Asmodeus, de lustige god der zinnelijkheid" en Bacchus met zijn whisky-flesch boezemden hun meer belangstelling in dan Luther of Calvijn. Van het volk zei Essex: „ze zijn zonder godsdienst, noch Papisten, noch Protestanten". „Geen twintigste deel", verklaart Macaulay, „had een ernstige overtuiging". Van de „humanisten" verklaarde het spreekwoord: „Een veritaliaanscht Engelschman is een gevleesde duivel". Op het tooneel was, volgens Taine, betame-

1) Douglas Campbell, t. a. p., I, pag. 324.
2) Dr. Heppe, t. a. p. S. 19.
3) Douglas Campbell, t. a. p., II, pag. 147.

lijkheid een onbekende zaak. „De artisten hadden een woordenlijst van smaadredenen, even volledig als Rabelais, en gebruikten die geheel. Wij zouden in een kroeg van de minste soort moeten zijn, om zulk een taaltje te hooren". Om burgerlijke vrijheid gaven ze even weinig als om zedewet of Christendom. „De plichten der onderdanen waren voor hen van ijzer, die der vorsten van spinrag". In die samenleving treedt het piëtisme op met zijn idealen van ernst, van reinheid van wandel, van vrijheid van geweten. Begrijpelijk, dat het wat stroef is geworden! Door het decreet van Elisabeth, dat iedereen na de godsdienstoefening met een onbezwaard geweten mocht arbeiden, „om te behouden, wat God had gegeven", was de rustdag voor den arbeider feitelijk afgeschaft. Het piëtisme eischte den „dag des Heeren" voor den dienst van God op. Het boek van Richard Bound over de Sabbathviering (1595) heeft die omwenteling bewerkt. Dat het joodsch-wettische beginsel zegevierde, waarvoor het bal werpen op Zondag of het meer dan éóne klok luiden voor de godsdienstoefening even groote zonde was, alsof een vader zijn kind den hals afsneed, is te bejammeren, maar is niet onverklaarbaar. De berenjacht, „even wreed, maar wel zoo laf als de stierengevechten", de Meifeesten, waarbij volgens een ooggetuige „de Satan werd geëerd en aan de duivelen werd geofferd", verdwenen onder de critiek van het piëtisme, geen godsdienst voor losbollen. Van waar die invloed? Met John Knox geloofden de piëtisten, „dat de opvoeding der groote menigte het sterkste bolwerk is van het protestantisme en de hechtste grondslag van een staat". Alleen Thomas Gouge richtte in Wales 300 à 400 scholen op[1]). Zij wenschten, dat anderen hetzelfde als zij zouden gelooven, want zij konden niet begrijpen, dat een ander geloof mogelijk was. Kennis van hun leer moest voeren tot aanneming er van[2]). Alleen hun leven mocht de waarheid niet in den weg staan. Om de wereld te hervormen, hervormden zij zich zelve. Behalve door prediken en getrouwe catechese, waarvoor Lord Bacon hen roemt, bearbeidden zij het volk door van de Hollandsche gemeenten te Londen en te Norwich de collaties of profetieën over te nemen, daar ingevoerd door Johannes a Lasco (1550). Als „leerscholen van Puritanisme" waren deze conventikelen een doorn in het oog van Parker, die het piëtisme haatte met de bitterheid van een afvallige. Reeds 2 jaar nadat de vervolging tegen de Puriteinen begonnen was (1565), stond op het bijwonen der profetieën een jaar gevangenisstraf. Eerst in 1577 echter waren ze geheel uitgeroeid. Daarmede was echter het Puritanisme niet overwonnen. In geestelijken strijd overwint men niet, zoolang men zijn tegenstander niet heeft gewonnen. De puriteinen overstroomden toen het land met stichtelijke lectuur. Ondanks de kerkelijke censuur, waaraan al wat gedrukt werd, onderworpen moest worden, ondanks de confiscatie van de drukkerijen, de gevangenisstraf voor schrijvers en uitgevers, is het aantal ascetische, mystieke geschriften ontelbaar, dat tijdens het episcopaat van Parker, van Whitgift en Bancroft ver-

1) Dr. Heppe, t. a. p. S. 52.
2) Douglas Campbell, t. a. p., I, pag. 455.

scheen. Met den dood van den laatste en het optreden van Abbot als primaat (1610) braken voor de piëtisten betere dagen aan. De beginselen, door William Whitaker (1547—1595), William Perkins (1558—1602), Paul Baynes († 1614), Lewis Bayly en tal van voorgangers als Prof. Cartwright van Cambridge, John Foxe, den schrijver van het martelaarsboek, Miles Coverdale, den bewerker der eerste Engelsche bijbelvertaling, niet alleen door woorden, maar ook door een leven van zelfverloochening gepredikt, droegen eindelijk vrucht. Teellinck getuigt, dat gansche steden voor het piëtisme werden gewonnen [1]). Toch waren de puriteinsche beginselen niet van Engelschen oorsprong [2]). Ons land is ook in dit opzicht de onderwijzer van Engeland geweest. Duizenden ballingen, honderden studenten, hadden de „religio purissima" hier leeren kennen. Nog grooter is de invloed geweest, dien de naar Engeland tusschen 1522 en 1567 uitgeweken Vlamingen en Hollanders hebben geoefend. Parker getuigt van hen, „dat hun dagelijksch leven eene leerrede was over matigheid, kuischheid en arbeidzaamheid", Londen, Norwich, Cambridge, de steden, waarin zij vooral zich vestigden, zijn de bolwerken van het puritanisme geweest [3]). Van de Hollandsch-Vlaamsche gemeente te Londen (Austin Friars) verwachtten Eduard VI en Cranmer niet te vergeefs, dat de Engelschen er den invloed van ondergaan zouden [4]). Niet alleen bij den aanvang, ook later, bleef er contact tusschen het Engelsche en het Hollandsche piëtisme. Teellinck is in Cambridge gevormd. Thomas Hooker, de stichter van Connecticut, predikte te Delft, Amsterdam en Rotterdam. Wellicht heeft zijn invloed op Van Lodenstein ingewerkt. Amesius werd hoogleeraar te Franeker, Burroughes en Symonds vonden te Rotterdam een werkkring. Samuel Ward eindigde hier zijn leven als balling. De geschriften van Perkins, Bayly, Jeremias Dijke werden o. a. door Voetius vertaald, „den uitnemendsten leeraar van de kracht der godzaligheid", zooals Van Lodenstein hem noemde. Met Teellinck, „den protestantschen Thomas a Kempis", Van Lodenstein, Voetius en Van Brakel, Taffin, Rivet en Amesius hebben Perkins, Jeremias Dijke, Bayly, Baxter den grootsten invloed op het Duitsche piëtisme gehad. Door Van Lodenstein, „wiens glans tot ver in Duitschland doorgedrongen was", werden Kruger, Undereyck † 1693, Nethenus † 1700, Joachim Neander, rector te Dusseldorf en „vader van het Duitsche kerkgezang" † 1680, voor het piëtisme gewonnen. Het eerst werd de „reformirte Kirche" door de beweging „geherreformeerd". Bremen en het Gulik-Kleefsche werden er de centra van. Waar Sohm beweert [5]): „De palm der eere is in dezen aan de Luthersche kerk ten deel gevallen", vergist hij zich. Spener wist, wat hij aan Rivet, aan De Labadie, aan Bayly had te danken. De vraag, door de streng-Luthersche

---

1) Dr. Heppe, t. a. p. S. 22.
2) Douglas Campbell, I, pag. 427.
3) Douglas Campbell, I, pag. 492.
4) Dr. Gerretsen, Micronius, pag. 16, 17.
5) Sohm, Kerkgeschiedenis, pag. 171.

theologische faculteit te Wittenberg aan de piëtisten gedaan, die Hollandsche en Engelsche werken vertaalden: „Ist denn nun kein Gott in Israël, dass man hingehen müsse, die Teufel zu fragen", weerlegt hier genoeg [1]). „Nadat alle gereformeerde streken van Duitschland het piëtisme hadden aangenomen, drong het ook de Luthersche kerk binnen" [2]) zegt Heppe. Met zijne pia desideria (1675) bracht Spener het licht, in Nederland en Engeland opgegaan, over in kringen, die misschien minder geleden hadden onder het „opinionisme", zooals John Bunyan het teekenachtig noemde, der Calvinisten, maar zeker veel meer onder het formalisme, het sacramentarisme der Lutheranen. Misschien! „De orthodoxie toch, d. i. eene met kerkelijk gezag opgelegde leer, zoo nauwkeurig mogelijk de waarheid uitdrukkende, behoort in de Luthersche kerk meer thuis dan in de gereformeerde" [3]). Gene zoekt de eenheid in de geschreven belijdenis, deze in de belijdende gemeente [4]). Door de formula concordiae (1577—1580) — dogmatiek, geen belijdenis meer — die een einde moesten maken aan het crypto-calvinisme der Philippianen (Melanchtonianen) was de Luthersche kerk de ark geworden, „der reinen Lehre", „der rechten Sakramente". Luthers catechismus moest „buchstäblich" worden geleerd. Goede werken verrichten werd voor de zaligheid schadelijk geacht (Amsdorf). Een magische werking van doop en avondmaal veranderde „een stok en een blok" in een christen. Met zulk een fetichisme werkt men ambtsdragerlijk despotisme, pedante schoolvosserij, barbaarsch bijgeloof, grove onzedelijkheid. Geen wonder, dat Spener als de „Hervormer des levens" is geëerd. En toch voor reformator miste hij „de wijdheid van blik, den doorzettenden moed, de frischheid eener oorspronkelijke kracht" [5]). Hij was een tobberige natuur, amphibisch, altijd weifelend „tusschen de oprechtheid der duiven en de voorzichtigheid der slangen, tusschen de eischen des gewetens en de lessen eener gerijpte wereldwijsheid". „Den eenigen grooten geest van zijn tijd, Leibniz, boezemde hij liefde, geen ontzag in" [6]). De openbaringen van het piëtisme zijn in Duitschland dezelfde als in Nederland en Engeland: strenge handhaving der kerkelijke tucht, stipte sabbathviering, piëteits-collegiën, afschuw van dansen, spelen, drinken en „hansworstenkunsten op het theater", minachting bij sommigen voor „wereldsche wijsheid", zendingsgeest — het eerst in Duitschland bij Meisner † 1626 — schoolstichting (in Bremen o. a. 1690 door Undereyck), verbetering van het confirmanden-onderwijs, geringschatten van dogmatische verschillen (Lampe o. a. ijverde voor eene fusie van Luthersche en gereformeerde kerken), de zaligheid der zielen hooger stellen dan de kerkorde, wat mystiek en wat chiliasme. Zoolang Spener leefde, waren de piëtisten onder-

1) Dr. Heppe, t. a. p. S. 502.
2) Dr. Heppe, t. a. p. S. 490.
3) Prof. D. Chantepie de la Saussaye, De godsdienstige bewegingen van dezen tijd, pag. 41.
4) Prof. D. Chantepie de la Saussaye, t. a. p. pag. 43.
5) Prof. D. Chantepie de la Saussaye, t. a. p. pag. 73.
6) Prof. D. Chantepie de la Saussaye, t. a. p. pag. 74.

drukten, al namen vele politieken hun partij op om de gehate macht van den „clerus" te breken. Onder Herman August Francke [1]), werd het piëtisme aanvaller, overwinnaar en — inquisiteur. Hoogeschool, burgerlijke overheid, alles sprak het „Hallesche dialect", eene „gemoedelijke" nuanceering van de tale Kanaäns der Puriteinen. Maar hun aanzien is hun ondergang geworden. „De vromen moeten niet heerschen, of zij verliezen spoedig de kracht hunner vroomheid en geven aan pharizeeschen hoogmoed toe" [2]). Weldra konden de „verlichten" hen niet zonder grond uitmaken voor Frömmler, Dunkelmänner enz. En toch drukken zulke woorden niet ten volle hunne cultuur-historische beteekenis uit. Ze hebben nog iets verdienstelijkers gedaan dan een Thomasius behulpzaam zijn in het kortwieken van de macht der hiërarchie. In de ethiek is hun optreden, zegt Wutke, een keerpunt geweest [3]). Zij loochenden het bestaan van adiaphora, wier aantal door de slappe moraal van die dagen wel wat heel groot was geworden. „Het Christelijk geweten is door hen gevoeliger gemaakt" [4]). Ze zijn eenzijdig geweest, omdat hun tegenstanders eenzijdig waren. Accentueerden dezen het objectieve der waarheid, uit reactie legden zij enkel nadruk op hare bevindelijke zijde. Was voor de kerkelijke psychologie iedere zielswerking een gewijzigd kennen, bij hen had het gevoel de prioriteit. Anderer domme overschatting van „wetenschappelijkheid" leidde tot hunne domme minachting van „de wijsheid dezer eeuw". Waar de „Christelijke vrijheid", alles geoorloofd achtende wat niet verboden was, in losbandigheid ontaardde, zijn zij ongeoorloofd gaan noemen, wat niet was geboden. Van het Paulinische: „Alles is het uwe", hadden ze weinig besef. Er is in hunne opvattingen iets benepen kloosterlijks. Wat Alexander Vinet in Port Royal — dat door De Labadie op het piëtisme geïnfluenceerd heeft — afkeurde: „l'inhumanité", het spiritualisme, dat vergeten heeft, „que le christianisme, en toutes choses nous a ramenés à la nature" [5]), mag ook velen piëtisten tot verwijt worden gemaakt. „Een licht tot verlichting der heidenen zijn", hebben ze wel eens in overgeestelijken zin als hun eenige taak aangemerkt. Dat daartoe behoorde het bedenken van *al* wat liefelijk is, *al* wat rein is, *al* wat wel luidt, kwam niet in hen op. Een Schleiermacher, opgevoed in de Broedergemeente, waarin de kracht van het piëtisme is overgegaan, zou geestelijk schipbreuk hebben geleden, had zijn vader, op zijn smeeken, hem niet aan eene rationalistische hoogeschool laten studeeren [6]). Het onwetenschappelijk geloof, de ietwat zoetelijke vroomheid der piëtisten had hem atheïst gemaakt, nu is hij een piëtist van de edelste soort gebleven en heeft piëtisme en wetenschap verzoend. „Jedes ausgesprochene Wort

1) Zie het artikel over hem, pag. 295.
2) Prof. D. Chantepie de la Saussaye, t. a. p. pag. 79.
3) Christliche Sittenlehre, I. S. 197.
4) Wutke, t. a. p., I, S. 199.
5) Etudes sur Blaise Pascal, pag. 322.
6) Prof. D. Chantepie de la Saussaye, t. a. p. pag. 181.

erweckt den Gegensinn", zegt Goethe. Waar het piëtisme in de godsdienstige vorming, „uit liefde", zooals Beets schreef, „voor het *te weinig* bewaard", „door ervaring nog niet van het *te veel* is genezen", bewerkt het, wat het wilde voorkomen. Prof. Paulsen wees er op, dat Frederik de Groote, Nikolaï, Kant, Winkelmann, Reiske enz. discipelen van Halle zijn [1]). Zelfs waar het leven niet in disharmonie is met de leer, eischt het religieuse onderwijs groote paedagogische bekwaamheid; het *dwingen* in te gaan wordt een *verhinderen* in te gaan. Waarschijnlijk onder den indruk van wat hij van het paedagogisch systeem der piëtisten heeft gezien, schreef Goethe zijne merkwaardige woorden: „Je höher die Jahrhunderte an Bildung steigen, desto mehr wird die Bibel zum Teil als Fundament, zum Teil als Werkzeug der Erziehung von wahrhaft *weisen* Männern genützt werden können" [2]). Ook hun streng dualisme, tusschen geestelijk en natuurlijk de tegenstelling kunstmatig verscherpend, bracht in de opvoeding gevaren met zich. Wat Möbius de moderne devotie der Broeders des gemeenen levens verwijt: „Nicht mit Unrecht wird vermutet, dass sich Erasmus die Verstellung, welche sich in seinem Wesen kundgiebt, im Bruderhause angewöhnt habe" [3]), is een klip, waarop ook het piëtisme kan verzeilen. Het kan huichelaars kweeken of Christenen met tractaatjesvroomheid, die „sabbathsspeelgoed" voor hunne kinderen aanschaffen, Christenen, die, uit vrees voor het kwade of uit vrees voor straf voor het kwade, Kingsley's woord vergeten, dat angst voor de hel nog nooit iemand een beter mensch heeft gemaakt. Het is mogelijk, niet noodzakelijk, wat Allard Pierson getuigde: „In de atmosfeer van het piëtisme was de kindsheid een tijd van later onvergetelijk en het geheele leven in sterke mate mede bepalend lijden. Wie zal zeggen, voor hoeveel namelooze smart een kind vatbaar is, als het volkomen ernst maakt met de piëtistische beschouwing van het leven, van zonde, van gerechtigheid?" „Het piëtisme, hoe schoon, hoe innig ook, is niet voor kinderen gemaakt en zij, die hun kinderen in die richting opvoeden, laden een zware verantwoordelijkheid op zich. Het beste wordt in gevaar gebracht en met de alleredelste bedoelingen, ja, veel wordt voor altijd beschadigd, indien niet geknakt" [4]). Tot dat beste reken ik de kinderlijke idee van God, wien het piëtisme wel eens eigen bekrompenheid leende. Reeds in Francke's dagen wees de vrome Löscher „auf die höchstverderbliche Auferziehung der Kinder bey den Piëtisten" en toch mag men met Karl Richter zeggen: „Die Franckeschen Erziehungsgrundsätze und Unterrichtsprincipiën, wirkten belebend auf den Volksschulunterricht ein, und die Heranbildung von Volksschullehrern empfing durch die Franckeschen Einrichtungen kräftige Anregungen" [5]). Bij de beoordeeling van het piëtisme mag niet

1) Preussische Jahrbücher April 1897.
2) Aus meinem Leben. Teil 1, Buch 4.
3) Dr. Möbius, Beiträge zur Charakteristik der Brüder des gemeinsamen Lebens, S. 27.
4) Allard Pierson, Oudere Tijdgenooten, pag. 76.
5) Karl Richter, Pädagogische Bibliothek, V/VI, S. 23.

vergeten worden, dat men aan geneesmiddelen niet den eisch mag stellen, voedingsstoffen te zijn. Als reactie op eene ruwe, ongodsdienstige beschaving was het eenzijdig spiritualistisch, maar zedelijke ernst is toch altijd dichter bij de waarheid dan overschilligheid. Nog altijd is het piëtisme met al zijne gebreken, „een tegenwicht voor de kracht, waarmee de vulgariteit het maatschappelijk leven steeds lager peil doet zoeken"[1]). Hun „practijk der godzaligheid" predikt den paedagoog nog steeds, dat men anders Christen is dan Kantiaan. Hun vasthouden aan onbepaalde gehoorzaamheid roept in het kind nobeler motieven wakker dan de verstandsoverwegingen, de nuttigheidsgronden van wie alles verklaren. En ten slotte ook de oprechte piëtist heeft de belofte van in alle waarheid te worden geleid en in aanraking te komen met „Wie vast wel anders leerde", anders dan piëtisten en dogmatici beiden, anders ook dan zij, die uit vrees voor „gebrekkige Joodsche denkbeelden", „supranaturalistische en eudaemonistische dwalingen" Cremers novellen b.v. voor de zedelijke opvoeding beter geschikt achten[2]) dan het boek, waarvan Allard Pierson getuigde, „dat het de bron is der verhevenste poësie, het voertuig van het stoutst idealisme, de schatkamer der diepste gedachten en het richtsnoer van het krachtigst handelen"[3]). Wie met Alexandre Vinet belijdt: „rien de ce qui est humain ne m'est étranger, l'Evangile a mis cette parole dans la bouche de Dieu", wie gelooft, dat Christelijk synoniem is met waarachtig schoon, waarachtig groot, waarachtig edel, met ridderlijk en koninklijk, staat niet voor het dilemma: de overgeestelijkheid van het piëtisme òf de geestelijke armoede van het rationalisme. Met een zoon van het piëtisme, aan het piëtisme ontgroeid, bejammert hij het: „dat de Bijbel het boek is geworden van een Engelsch methodisme" — „de regenboog, symbool van eentonigheid" — maar ook, „dat de Bijbel een boek is geworden met onverschilligheid, met oud, Voltairiaansch vooroordeel bejegend, door wat jeugd en vrijheid liefheeft", omdat het bij „allen, die over de zaak hebben nagedacht, vast staat, dat de opwekking tot gezond en krachtig godsdienstig leven, van zulk een leven, als alleen den stroom van materialisme tegen kan houden, alleen uit kan gaan van eene grondige kennis van den Bijbel, want gelijk men geen kunstsmaak zal kweeken zonder beoefening der klassieken, zoo geen zin voor waren godsdienst buiten dien Bijbel om"[4]). — „De vorm, waarin het protestantisme optreedt in het werk van Van Lodenstein, van Spener", zegt Dr. Van den Bergh[5]), „moge ons weinig aantrekken, in dien vorm heeft het toch een stap voorwaarts gedaan, het heeft de macht der kerkleer gebroken", van een goddeloos dogmatisme, dat, naar Pierson's uitspraak, „Christus doodt". Dat blijft zijn groote verdienste en zijne andere verdienste, aan de eerste gelijk, is deze, dat

---

1) Allard Pierson, Oudere Tijdgenooten, pag. 137.
2) Prof. Is. van Dijk, Verkeerd Bijbelgebruik, pag. 16.
3) Intimis, pag. 251.
4) Allard Pierson, Intimis, pag. 253.
5) Tijdspiegel, Februari 1881, pag. 166.

het in Schleiermachers „Reden über die Religion an die Gebildeten unter ihren Verächtern”, het onvoldoende, ruwe, onharmonische eener ongodsdienstige beschaving met snijdende ironie heeft aangetoond en de rationalisten overtuigd heeft van hun onwetendheid in hetgeen, waarop zij het meest zich beroemden n.l. kennis van den mensch [1]). Aan een richting, die zulk werk deed, kan veel worden vergeven van wat door haar epigonen is misdaan.

Nijmegen. P. OOSTERLEE.

Prinsen (Pieter Johannes) werd 6 Juni 1777 te Stolwijk nabij Gouda geboren. Na de lagere school doorloopen te hebben, bekwaamde hij zich eene korte poos in het timmermansvak, waarin echter zijn leerlust slechts weinig bevrediging vond. Hij legde zich op het onderwijzers-examen toe en kreeg weldra eene plaats aan de stadsschool te Schiedam. Na drie jaar daar werkzaam geweest te zijn, verzocht en verkreeg hij toelating, om in die stad eene eigene school te openen. Weer drie jaar later, in 1801, werd hij door het departement Haarlem van het Nut van het Algemeen beroepen als hoofd der departementsschool aldaar. In 1810 werd hem eershalve de onderwijzersakte van den eersten rang verleend en in 1816 werd hij aangesteld tot directeur van de op te richten Rijkskweekschool te Haarlem, de eerste van dien aard in ons land. Tot aan zijn dood, op 6 Januari 1854, is hij als zoodanig werkzaam geweest; bovendien was hij sinds 1820 schoolopziener in het tweede district van Noord-Holland.

Meermalen ontving Prinsen bezoeken van mannen van aanzien uit Engeland, Frankrijk en andere landen, die zich met den gang van zijn onderwijs en den aard en de inrichting der kweekschool wenschten bekend te maken. Onder die bezoeken is dat van Victor Cousin door diens werk *De l'Instruction publique en Hollande* het meest bekend geworden.

Een groot aantal lees- en leerboeken zijn door Prinsen geschreven. Het meest bekend heeft hij zich echter gemaakt door zijne leesmethode, welke nog lang na zijn dood gebruikt werd en misschien tot op dit oogenblik hier of daar in ons land nog gevolgd wordt. Van die methode willen wij het een en ander mededeelen.

Het best leeren we die methode kennen uit de handleiding, waarvan de eerste druk in 1818, de vierde in 1864, dus tien jaar na den dood des schrijvers, verscheen. De titel is: *Leerwijze om kinderen te leeren lezen.* Blijkbaar naar Pestalozzi's model is het boekje in briefvorm geschreven, wat aan den stijl volstrekt niet schaadt, daar die vorm alleen bij den aanhef van iederen brief zich eenigszins gelden doet.

Na een kort geschiedkundig overzicht, waarin de tot op dien tijd gebruikelijke spelmethode veroordeeld wordt en de klankmethode als de eenig juiste daartegenover wordt gesteld, noemt de schrijver als hulpmiddelen zijner leerwijze: *a.* eene leesmachine van Dellebarre;

---

[1]) Prof. D. Chantepie de la Saussaye, t. a. p. pag. 181.

b. twee of drie stokjes; *c.* letterplankjes; *d.* een boekje voor de kinderen, *e.* negen leestafels, *f.* een handboekje bij de machine. Waar het vooral op aankwam, waren de leestafels, die op groote vellen papier gedrukt, voor klassikaal gebruik bestemd waren. De beide eerste tafels bevatten prentjes, met behulp waarvan de klinkers — op de eerste tafel — en de medeklinkers — op de tweede tafel — geleerd werden. Het eerste prentje stelde een man voor met eene *spa* in de hand; het tweede eene ijsslee, het derde drie strepen. Uit de woorden *spa*, *slee* en *drie* moesten de klinkers *aa*, *ee* en *ie* geleerd worden. Voor sommige klinkers waren de woorden nog al moeilijk te kiezen; zoo was er voor *eu* niets anders te vinden dan *kneu*, een niet zeer bekende en weinig gebruikte vogelnaam. De medeklinkers werden op ongeveer dezelfde wijze van de tweede leestafel geleerd en wel uit de laatste lettergreep van woorden als tob*be*, doo-*de* enz. De volgende tafels bevatten leesoefeningen en wel eerst van deelen van woorden. Onder *slotklanken* verstond Prinsen de uitgangen van woorden, bestaande uit eene klinkletter + een medeklinker. *Lange* slotklanken waren bijv. aad, eed, iek enz.; *korte* slotklanken ad, ef, ik enz. Opmerking verdient, dat de zoogenaamde korte klinkers niet afzonderlijk werden onderwezen, maar uit de lange werden afgeleid. Prinsen was nog van meening, dat als men de *aa* kort, heel kort uitsprak, men de *a* zou hooren. De volgende leesoefeningen bestonden nu verder uit de lange en korte slotklanken, voorafgegaan en gevolgd, eerst door één, later door twee en drie medeklinkers. — Zooals uit het voorafgaande reeds gemakkelijk kan worden afgeleid, werden letterverbindingen zonder beteekenis volstrekt niet uitgesloten. Zoo vond men op de tweede tafel bijv. de volgende leesoefening:

ab	ad	af	ag	ak	al
ed	ef	eg	ek	el	em
if	ig	ik	il	im	in
og	ok	ol	om	on	op
uk	ul	um	un	up	ur.

Aan de negende of laatste leestafel is het volgende ontleend:

slaafs	vreugd	klucht	vrucht
kreeft	slaap	twaalf	zwaard.
vriend	treeft	vreemd	vleesch
kroost	spiets	stiekt	drift.
stuurs	zwoerd	troost	spoort.

Om uit de plaatjes van de eerste of tweede tafel de klinkers of medeklinkers te leeren, geeft de schrijver den volgenden gang aan:

1. Ik spreek met de kinderen over hetgeen ieder plaatje voorstelt, en neem dan de gelegenheid te baat, om veel te vragen en veel te vertellen. Dit is voor het kind aangenaam en maakt het spraakzaam, eene onmisbare voorwaarde voor gepast onderwijs.

2. Na de voorstelling, doe ik over ieder plaatje zoodanige vraag, dat ik het antwoord bekom, hetwelk in kleine letters achter elk staat: (spa, slee, enz.).

3. Daarna maak ik de kinderen opmerkzaam op den laatsten klank, dien zij, bij het uitspreken van ieder antwoord, doen hooren.
4. Dan zeg ik, dat aan de letter, welke achter ieder prentje staat, zoodanige klank gegeven wordt, als het laatste geluid van ieder antwoord is.
5. Voorts laat ik het de letters en klanken op zich zelven noemen.
6. Weder hetzelfde, maar met bedekte prentjes.
7. Herhaling onder aan de tafel (waar al de letters nog eens naast elkander stonden).
8. Herhaling aan de opschriften van ieder letterhokje der machine.
9. Herhaling in het boekje.

Het is niet te verwonderen, dat Prinsens leerwijze grooten opgang gemaakt heeft: zij zit streng methodisch in elkander. Met het lezen van samenhangende zinnen werd veel later begonnen, dan men tegenwoordig doet, maar dit had het voordeel, dat het nauwkeurig lezen er sterk door bevorderd werd. Terwijl alle overige leerboekjes van Prinsen — en hij heeft er voor ieder vak van onderwijs meer dan één geschreven — reeds lang vergeten zijn, heeft zijne leesmethode hem nog eene reeks van jaren overleefd.

R.

Rabelais (François) (1483—1553). Even snel als het leven van den enkelen mensch voorbijgaat, even langzaam lijkt ons dikwijls de geestelijke ontwikkelingsgang der geheele menschheid. De geschiedenis der opvoedkunde levert menig voorbeeld op, om de juistheid dezer opmerking te bevestigen. Hoeveel eeuwen gaan er dikwijls voorbij, eer eene eenmaal uitgesproken gedachte gemeen goed geworden is! Sterk springt deze waarheid in het oog, als we aan François Rabelais denken, een der eersten, die in de 16e eeuw zijne stem tegen het paedagogisch systeem der scholastiek verhief, maar die de achtereenvolgende hulp van Montaigne, Locke en Rousseau heeft noodig gehad, om eerst ongeveer in het midden der 19e eeuw zijne denkbeelden ingang te doen vinden. Als eerste verkondiger, liever nog als aanduider van moderne opvoedingsidealen, verdient Rabelais onze aandacht.

Hij werd in hetzelfde jaar als Luther, in 1483, in Chinon, een stad in Touraine geboren. Van zijn levensloop is ons niet veel met zekerheid bekend. Wel zijn er vele anecdoten omtrent hem in omloop, die voornamelijk moeten bewijzen, dat Rabelais een loszinnig en geestig spotter was, maar het is niet gemakkelijk na te gaan, in hoever deze verhalen historisch getrouw zijn. Zooveel is wel zeker, dat hij tot den geestelijken stand werd opgeleid, dat hij echter willekeurig het klooster verliet, waar hij zijne opleiding ontving, dat hij te Montpellier zich aan de studie der geneeskunde wijdde en wel met zoo goed gevolg,

dat hij later aan diezelfde universiteit voorlezingen hield over de anatomie; dat hij veel gereisd heeft, o. a. vaak te Rome is geweest, waar het hem gelukte, absolutie te verkrijgen voor zijne desertie en dat hij de laatste jaren zijns levens als pastoor te Meudon, onder de muren van Parijs, heeft doorgebracht. In vele opzichten lijkt hij op zijn beroemderen tijdgenoot Erasmus. Zijne geleerdheid was misschien niet minder groot. Hij blonk zoowel in de natuurwetenschappen als in vreemde-taalkennis uit. Ook was hij, evenals Erasmus, een groot vijand van den monnikstand; de nieuwere denkbeelden op godsdienstig gebied, door Calvijn in zijn land gepredikt, was hij in den grond zijns harten toegedaan, maar hij was eene te weinig religieuse natuur, om den moed te bezitten, zich aan het hoofd der beweging te stellen. Ook is het de vraag, of zijne denkbeelden niet veel verder gingen, dan die der Hervormers, met wier critiek op verschillende dogma's der Katholieke Kerk hij zich wel vereenigde, maar niet met de eigen geloofsleer, die zij daar tegenover stelden. Als pastoor in zijne laatste standplaats Meudon heeft hij blijkbaar een goeden roep achtergelaten. Want, naar verhaald wordt, bestond nog eene eeuw na zijn dood onder het volk in den omtrek de spreekwijze: Aller à Meudon demander conseil à M. le curé, waarbij het echter niet onwaarschijnlijk is, dat de raad, dien men kwam halen, meer bestemd was, om in lichamelijken, dan wel in geestelijken nood te voorzien.

Rabelais beslaat eene voorname plaats in de geschiedenis der Fransche letterkunde door zijn werk *Gargantua et Pantagruel*, eene satirieke levensbeschrijving van twee reuzen. Voor onzen smaak is de satire hier te vaak met allerlei grofheden en platheden, zelfs vuilheden, vermengd, maar wij kunnen uit de geschiedenis van onze Vaderlandsche letterkunde weten, dat men in de 16e en 17e eeuw daar blijkbaar zoo groot bezwaar niet in zag. Nu is het echter opmerkelijk, dat in die hoofdstukken van het boek, waarin de schrijver over opvoedkundige vragen handelt, hij een geheel anderen toon aanslaat, dan in al de andere hoofdstukken. Ook hier komt de overdrijving voor, zonder welke de vermakelijkheid niet meer vermakelijk zou zijn, maar het geheel draagt toch een ernstig karakter, zelfs zóó, dat de schrijver ten eenenmale schijnt te vergeten, dat hij van reuzen vertelt. Hij begint met eene schets te geven van de eerste opvoeding van Gargantua, met de blijkbare bedoeling, daarin eene satire te leveren op de toenmalige onderwijs-methode. Het onderwijs van Gargantua, die een koningszoon is, wordt toevertrouwd aan een beroemd sophistisch geleerde, doctor Thubal Holofernes. Deze begon met hem het abc te leeren, en wel zóó, dat hij het even vlug van voren naar achteren, als van achteren naar voren wist op te zeggen. Daar gingen 5 jaar en 3 maanden mee heen; daarna lazen ze vele latijnsche boeken, geene klassieke werken, maar boeken uit de 11e en 12e eeuw; daarvoor waren 13 jaar, 6 maanden en 2 weken noodig en voor eene tweede serie van dezelfde qualiteit: 13 jaar en 11 maanden. Zijn vader, koning Grandgousier, bemerkte echter, dat, hoewel zijn zoon ijverig studeerde, hij hoe langer hoe onnoozeler en droomeriger werd. Dat viel hem

vooral op, toen hij kennis maakte met Eudaemon, een knaap van 12 jaar, die slechts twee jaar onder leiding gestaan had van zekeren Ponocrates, en die zich tegenover den koning veel verstandiger gedroeg, dan Gargantua. Holofernes werd ontslagen en door Ponocrates vervangen. Nu ving een geheel ander leven voor Gargantua aan. Zijn onderwijzer nam hem mee op reis en hield hem bijna den geheelen tijd bezig, zonder zijn leerling te vervelen. Hij zorgde allereerst voor zijne lichamelijke opvoeding, deed lange wandelingen met hem, oefende hem in alle gymnastische kunsten: het balspel, de jacht, het zwemmen, het paardrijden en het schermen. Dan beschouwden zij dagelijks den hemelstand, om den loop van zon, maan en sterren te leeren kennen. Onder dat alles door werden de beste klassieke schrijvers gelezen en rekenkundige vraagstukken met behulp van speelkaarten opgelost. Aan het middagmaal werd de gelegenheid gebruikt, om over de opgedragen spijzen en dranken te spreken en over de wijze, waarop die werden gewonnen of toebereid. Zoo liep het gesprek over het water en den wijn, het brood, het zout, het vleesch, den visch, de groenten en de vruchten. Kwam in de klassieke schrijvers omtrent zulk een onderwerp de een of andere uitspraak voor, dan werd die opgezocht en op de gelegenheid toegepast. Was het regenachtig weer, zoodat men geene wandelingen in bosch of veld kon ondernemen, dan bezochten zij allerhande fabrieken en werkplaatsen. Zoo leerde Gargantua, hoe metalen gesmolten werden, hoe tapijtgoederen werden geweven, hoe klokken werden gegoten en meer dergelijke dingen.

Nog eene andere plaats, waarin de paedagogische strekking overheerschend is, vinden we in een brief van Gargantua aan zijn zoon Pantagruel. Daarin schrijft deze: In onzen tijd zijn alle wetenschappen weer in eere gekomen en de talen vernieuwd: eerst het Grieksch, zonder welker kennis het eene schande zou zijn, zich een geleerde te noemen; dan het Hebreeuwsch, het Chaldeeuwsch en het Latijn; goede boeken in zuivere taal zijn er verschenen, dank zij de boekdrukkunst, die in mijne jonge jaren door goddelijke ingeving gevonden is, zooals de uitvinding der vuurwapenen op aandrijving van den duivel moet zijn geschied. De geheele wereld is vol van geleerde mannen, bekwame leeraren en rijk voorziene boekwinkels, zoodat de studie noch in Plato's, noch in Cicero's dagen zoo gemakkelijk geweest is als in dezen tijd. Inderdaad, binnen kort zal zich niemand meer in gezelschappen durven bewegen, die niet in Minerva's werkplaats behoorlijk gepolijst is. De straatroovers en de stalknechts van dezen tijd zijn verstandiger dan de doctoren en de predikers uit mijne jeugd. Zelfs de vrouwen en de meisjes toonen smaak in het hemelsch manna der ware wetenchap en het is zelfs zoover gekomen, dat ik op mijn ouden dag nog gedwongen ben, het Grieksch te bestudeeren, waartoe ik in mijne kindsche jaren geen gelegenheid heb gehad. Ik lees dan nu ook gaarne in de geschriften van Plutarchus, in de schoone gesprekken van Plato, in de Monumenten van Pausanius en de Oudheden van Athenaeus. Daarom vermaan ik u, mijn zoon, om u toch vlijtig op de wetenschap en de deugd toe te leggen. Ge moet de talen grondig leeren; eerst het

Grieksch, dan het Latijn, daarna het Hebreeuwsch, het Chaldeeuwsch en het Arabisch. In het Grieksch moet gij uw stijl vormen naar Plato, in het Latijn naar Cicero. De geschiedenis en de aardrijkskunde moet ge goed in uw hoofd hebben. Van de vrije kunsten, als muziek, arithmetica en geometrie heb ik u, toen gij nog klein waart, tusschen uw vijfde en uw zesde jaar al een voorsmaak gegeven. Ga daarin verder door en vergeet niet, alle formules der astronomie te leeren kennen. Met de voorspellingen der astrologie moet ge u niet afgeven, want dat is niet anders dan dwaasheid. Van het Burgerlijk Recht moet ge de voornaamste bepalingen uit het hoofd kennen en hun onderling verband goed begrijpen. Wat de kennis der natuur betreft, zoo verlang ik, dat ge u met ijver daarop toelegt, zoodat ge van alle zeeën, meren en rivieren de visschen kent, die daarin leven; ook moeten alle vogelen des hemels, alle boomen, struiken en kruiden en alle ertsen in den schoot der aarde u bekend zijn. Doorvorsch ook de boeken der Grieksche, Arabische en Latijnsche artsen; de talmudisten en de kabbalisten zult ge evenmin verachten; van het menschelijk lichaam zult ge u door telkens herhaalde secties de noodige kennis moeten verwerven; de heilige schriften, eerst het Nieuwe Testament in het Grieksch en daarna het Oude in het Hebreeuwsch moet ge ijverig bestudeeren. In één woord: dompel u in den Oceaan der Wetenschap!

Deze brief teekent den schrijver. Rabelais toont zich hier hongerende en dorstende naar wetenschap. Hij begeert alles te weten, wat wetenswaardig is en hij kent ook de verrukking van het zoeken en vinden der waarheid. Het was nog lang niet de tijd om een didactisch stelsel te ontwerpen; hij teekent een ideaal, zonder zich te vermoeien met de vraag, langs welken weg het te bereiken zou zijn. Zijn polemische aard komt overal voor den dag. Voor de scholastische wetenschap was er geen studie, dan in redeneering, in ontleding van woorden en begrippen. Hem trekt de werkelijkheid. Dat is zijne verdienste, des te grooter, wijl er nog wel twee of drie eeuwen moesten voorbijgaan, eer zijn ideaal van kennen en weten algemeen werd gehuldigd. Alleen wie hoog staan zien zóó ver boven hunne omgeving uit.

Literatuur: De werken van Rabelais worden in Frankrijk nog voortdurend herdrukt. Overigens raadplege men: Dr. Fr. Aug. Arnstädt, *Rabelais' Gedanken über Erziehung und Unterricht* in de *Pädagogische Bibliothek* van Karl Richter. Leipzig. G. Guizot, *Des idées de Rabelais en fait d'éducation*, voorkomende in *Méditations et études morales*. 1859. Gebhart, *Rabelais*, *la Renaissance et la Réforme*. 1877. G. Compayré, *Histoire critique des doctrines d'éducation en France*. Paris 1880.

Ratke (Wolfgang), meer bekend onder den naam van *Ratichius*[1]), werd in 1571 te Wilster in Holstein geboren. Na het gymnasium te Hamburg verlaten te hebben, bezocht hij de universiteit te Rostock,

---

1) Ook wel Ratich genoemd.

waar hij in de theologie studeerde. Wegens een spraakgebrek gaf hij deze studie op, waarna hij zich vooral op de wiskunde begon toe te leggen. Hiervoor ondernam hij eene reis naar Engeland. Op Europa's vasteland teruggekeerd, vertoefde hij acht jaar te Amsterdam, en, hoewel hem reeds langen tijd een plan tot geheele hervorming van het onderwijs had bezig gehouden, was het hier, dat hij het eerst een uitgewerkte methode aan Prins Maurits aanbood. Deze was wel geneigd de veranderingen in het Latijn te accepteeren, maar het uitgebreide plan van R. in zijn geheel durfde hij niet aan. Met dit aanbod niet tevreden, trok R. weer naar Duitschland terug en diende in 1612 het bekende memoriaal in bij den Rijksdag te Frankfort, waarin hij beloofde: „met Gods hulp, tot het welzijn der geheele menschheid het middel aan te wijzen, om in zeer korten tijd en op een gemakkelijke manier, zoowel aan jongen als ouden het Hebreeuwsch, Grieksch en Latijn te leeren; om alle kunsten en wetenschappen in die talen, maar ook in het *Duitsch* te onderwijzen; om in het geheele rijk een zelfde taal, een zelfde rechtspraak, en ten slotte ook een zelfden godsdienst tot stand te brengen." Hij was geneigd proeven van bekwaamheid te geven, en een stuk te toonen, waaruit het geheele werk kon beoordeeld worden.

Dit memoriaal trok weldra de aandacht van graaf Wilhelm v. Neubourg, die hem *f* 500 gaf om leerboeken te koopen, en van den landgraaf Lodewijk v. Hessen-Darmstadt; zij benoemden twee professoren van de Hoogeschool te Giessen, Helvetius en Jungius, om hun oordeel over de nieuwe methode te leeren kennen. Dit luidde zeer gunstig, want volgens hen zou het aanleeren der talen gemakkelijker, vlugger en vollediger worden. Ook het oordeel van vier professoren uit Jena was ten gunste van R. (zie „Der Jenaer Bericht" in Richter IX, blz. 33; „Der Giessener Bericht" blz. 59; en „Der Giessener Nachbericht" blz. 77). Eindelijk in 1614 werd hij met zijn volgelingen Helwig en Jung te Augsburg in de gelegenheid gesteld, zijne hervormingen aan de praktijk te toetsen. Zijne helpers moesten zich schriftelijk verbinden, niets van zijne methode openbaar te maken. Het weifelen, eer hij met iets nieuws voor den dag kwam, was de oorzaak, dat men hem beschuldigde wel een man van de theorie, maar niet van de practijk te zijn. Na een jaar scheidden Helwig en Jung zich dan ook van hem af, waarna ook hij genoodzaakt was de stad te verlaten, zonder iets tot stand te hebben gebracht. Hiermee namen zijn zwerftochten weer een aanvang.

In 1617 treffen we R. opnieuw te Frankfort aan, waar hij den raad nogmaals vraagt eene commissie te benoemen, om zijn leerwijze te onderzoeken. Haar advies was afkeurend. Nu wendde hij zich tot graaf Lodewijk van Anhalt-Köthen, broeder van hertogin Dorothea v. Weimar, die hem reeds vroeger had voorgesproken. Deze graaf, bekend om zijn ijver ter behartiging der Duitsche taal, en zijn broeder Johan Ernst v. Weimar stelden R. in staat een school te openen, waarin hij zijne beginselen kon toepassen. Nogmaals beloofde hij in half zoo korten tijd Hebreeuwsch, Grieksch en Latijn te leeren, als op de

andere scholen het geval was, maar weer eischte hij van hen stipte geheimhouding zijner methode. Zijn beschermers lieten leerboeken drukken op Ratichiaanschen grondslag; er werden te Köthen 231 jongens en 202 meisjes ingeschreven; verschillende professoren beloofden hem hun medewerking; zoodat alles gereed was om te beginnen. Hij besteedde weer meer dan een jaar aan allerlei voorbereidingen; haalde alles omver, maar bracht niets tot stand. Eindelijk moest hij in Juni 1619 nog overhaast beginnen. De school was verdeeld in 6 klassen; de schooluren vielen van 7—8, 9—10, 3—4 en 5—6; dus geen twee lesuren achter elkander. In de eerste klasse zouden oefeningen gehouden worden in het leeren der letters en in het vlug en gemakkelijk uitdrukken der gedachten in beschaafd Duitsch; in de tweede kwam het leeren lezen en schrijven aan de orde, terwijl in de derde de grammatica der Duitsche taal onderwezen werd. In de volgende klassen leerde men Latijn en Grieksch. De school zou geïnspecteerd worden door 7 heeren.

Ook hier was hem geen rustige uitvoering zijner ideeën beschoren; men klaagde over de ordeloosheid op school, over de vele speeluurtjes, over den korten tijd gewijd aan catechismus en muziek, over het opvoeden der kinderen in Lutherschen geest. Dit gevoegd bij zijn taktloos en heftig optreden tegenover de vorsten had ten gevolge, dat deze hem gevangen namen en niet op vrije voeten lieten, voordat hij schriftelijk had verklaard, meer te hebben beloofd, dan hij vervullen kon.

Na een paar jaar te Halle en Maagdenburg vertoefd te hebben, riep prinses Anna Sophie v. Schwarzburg hem bij zich om haar Hebreeuwsch te leeren. Allen keerden R. langzamerhand den rug toe, zij alleen bleef zijn beschermster. Aan haar invloed had hij zijn aanbeveling in de gunst van den Zweed Oxenstierna te danken, die zijn didactiek nogmaals liet onderzoeken. Deze deelt in 1642 aan Comenius mee, dat hij te vergeefs getracht heeft R. te spreken; het is hem alleen gelukt, een zeer dik boek van hem te krijgen; „na dit doorworsteld te hebben", zoo schrijft hij, „kwam ik tot de conclusie, dat R. wel de bestaande methoden aantast, maar er geen nieuwe voor in de plaats stelt; mijn latere brieven om inlichtingen bleven steeds onbeantwoord." Hierover beklaagt Comenius zich ook. De reden van het stilzwijgen van R. was natuurlijk zijn voorgenomen geheimhouding, waarover boven reeds gesproken werd. Ook anderen wendden pogingen aan zijn methode te leeren kennen; te vergeefs; R. verklaarde, haar alleen voor een koning te willen bloot leggen, en dan nog wel op voorwaarde, dat de geleerden, die haar zouden meedeelen, verplicht waren haar te verdedigen.

Hij beleefde nog het verschijnen van de Janua linguarum reserata (zie Comenius blz. 196), een boek, dat zeer veel heeft bijgedragen om zijn ideeën spoedig te doen vergeten. Na getroffen te zijn door een gedeeltelijke verlamming, maakte de dood in 1635 een eind aan zijn zorgvol en arbeidzaam leven.

Na deze beschrijving van zijn afwisselende lotgevallen zullen we de gronden trachten op te sporen, waarop zijn methode rust.

Bij zijn optreden had men langen tijd te vergeefs uitgezien naar het openbaar maken zijner beginselen; steeds stelde hij zich aan, alsof hij het geheim verborgen hield. Eindelijk verscheen in 1615 te Halle tegen den wil van R.: Desiderata methodus nova Ratichiana (de lang verwachte nieuwe Ratichiaansche methode) in 1617 gevolgd door een werk getiteld: Ratichianorum quorandum Praxis et Methodi delineatio (schets van de praktijk en methode van de Ratichianen). Hij verklaarde, dat dit laatste werkje zijn meeningen weergaf. Hij zegt, dat het in de allereerste plaats noodig is, de kinderen goed in hun moedertaal te leeren lezen, schrijven en spreken, want aangezien de kunsten en wetenschappen niet aan één taal gebonden zijn, kon er met succes een school gesticht worden, waar slechts Duitsch geleerd wordt. R. begint zijn taalonderwijs met het leeren der letters, want, zegt hij, dit zijn de eenvoudigste elementen uit de spraakleer. Het schrijven van de letters op het bord moet dan gepaard gaan met het noemen van haar namen, zoodat naam en teeken tegelijk worden opgenomen; de vorm worde steeds vergeleken met bekende dingen, b.v. de o met een kring, de c met een halven kring, de x met een kruis, enz. Nadat de leerlingen deze vormen nageteekend hebben, leeren ze op dezelfde wijze de lettergrepen. De onderwijzer moet alles langzaam en duidelijk voorzeggen; dan leeren de kinderen vanzelf; zij moeten slechts aanhooren, mogen zelfs niet vragen; hierdoor voorkomt men het opnemen van onjuistheden, die later zoo moeilijk uit te wisschen zijn. Deze overschatting van de menschelijke stem vindt zijn oorsprong in zijn bijbelbeschouwing (God heeft alles door het woord geschapen). Hoewel hij te Köthen begon met de in het Duitsch vertaalde tien geboden, nam hij met het lezen van Terentius een aanvang, zoo spoedig de leerlingen zooveel Duitsch verstonden, als noodig was om hem te begrijpen. Het gelezene werd tot vervelens toe herhaald, waardoor de kinderen het ten slotte van buiten kenden. De grammatica werd uit dat boek geleerd, zoodat het kennen der taal het leeren der spraakkunst voorafging. Alle onwikkeling moesten de leerlingen in de school opdoen, want het meenemen der boeken om thuis hun les te memoriseeren, was geheel verboden: de onderwijzer is er immers om hen te leeren, wisten zij zelf, hoe ze het moesten doen, dan was de onderwijzer overbodig. De talen, die volgens R. ieder mensch leeren moest en met zijne methode ook leeren kon, waren, behalve de moedertaal, Latijn, Grieksch en Hebreeuwsch (om den Bijbel te kunnen lezen), en wel schijnt zijn eigenlijke bedoeling geweest te zijn, dat men met het Hebreeuwsch zou beginnen.

R. verkondigde de stelling: onderwijzen is een kunst op zich zelf. Deze ars didactica moest deels aan de natuur der leerstof, deels aan die van het kind ontleend worden; men moet dus niet alleen weten, wat men te onderwijzen heeft, maar vooral deze ars moet men meester zijn. Hij meent dan ook, dat de slechte resultaten van het onderwijs niet te wijten zijn aan onwetendheid of luiheid van den onderwijzer, maar dat zij gezocht moeten worden in de verkeerde onderwijsmethode. Niet door uit het hoofd leeren of door vertalen moet men met een

taal bekend worden: door het eerste wordt de natuur geweld aangedaan, door het tweede begint men, waar men moet eindigen, eerst kennen, dan de grammaticale oefeningen, die er bij behooren, later de vertaling en ten slotte de systematische grammatica.

Ook de andere vakken moesten volgens dezelfde methode onderwezen worden, maar deze heeft R. nooit uitgewerkt.

De algemeene beginselen, waarop zijn leerwijze berust, zijn:

1) men moet in alles de orde der natuur volgen, van het eenvoudige tot het gecompliceerde, van het bekende tot het onbekende; helaas vond men in de school van R. deze leer niet toegepast, men denke slechts aan het onderwijs in het Latijn;

2) men moet slechts één zaak tegelijk leeren, maar dit dan ook herhaaldelijk en tot in het eindelooze gerepeteerd, want repetitio est mater studiorum (leer der Jezuïeten). Hierin schuilt een zeer goed beginsel, dat, helaas, op te eenzijdige wijze werd toegepast: bedoeld werd de telkens ongemerkt terugkeerende repetitie. Om aan dezen eisch te voldoen neemt hij voor het leeren van een taal slechts één schrijver; voor het Latijn was het Terentius;

3) bij iedere wetenschap moet men beginnen in de moedertaal: dan kan de leerling zich geheel wijden aan hetgeen men hem leert, zonder afgeleid te worden door moeilijkheden in de taal; bovendien zal dan ieder, tot welke klasse der maatschappij behoorende, van deze wetenschap kunnen profiteeren. Dit in eere herstellen der moedertaal is een der voornaamste redenen, waarom R. een plaats onder de Duitsche didactici verdient;

4) alles moet zonder dwang geschieden, men mag de kinderen niet slaan, zegt hij, omdat zij iets niet kennen, want dat is onze schuld: wij hebben dan gefaald in ons onderwijs: we zouden dus het kind straffen voor onze tekortkomingen Bovendien zal het kind door kastijdingen een tegenzin in het leeren krijgen en zijne liefde voor den onderwijzer zal verdwijnen.

R. maakt hier zeer goed onderscheid tusschen onderwijs en opvoeding: leeren niet met slaan, opvoeden soms wel; de onderwijzer had slechts te leeren, terwijl het orde houden het werk van den „Scholarch" was.

5) niets mag uit het hoofd geleerd worden (zie boven).

6) de kinderen moeten voldoende ontspanning genieten; ze mogen niet twee uur lang ingespannen bezig zijn. Te Köthen rezen klachten over te veel vrije uurtjes;

7) in alles moet gelijkvormigheid zijn. In alle talen, kunsten en wetenschappen moet eenheid en harmonie heerschen, zoowel wat de leerwijze als de leerboeken betreft. De Duitsche grammatica moest in overeenstemming zijn met de Latijnsche, en daarom werden alle namen in het Duitsch vertaald, men vond er b.v. in: Selbstendige; Nennwort; Sprechwort; Theilwort.

8) men moet eerst de zaak zelf laten zien, voordat men de bijzondere eigenschappen er van toont; dit is de reden, waarom R. eerst het boek in de vreemde taal wil lezen, om daaruit de taalregels af te leiden.

Hij verwachtte, dat deze regel veel tegenwerping zou ondervinden, want hij laat er op volgen: „de regel lijkt wel vreemd, maar de ervaring heeft mij geleerd, dat hij waar is. In de grammatica worden wel voorbeelden gegeven bij regels, maar doordat deze uit verschillende schrijvers genomen zijn, zal er geen verband tusschen bestaan, een verwarde kennis zal hiervan het gevolg zijn."

9) alles moet door ervaring en door het maken van gevolgtrekkingen gevonden worden. R. strijdt hierin tegen het aannemen op gezag; bij alle onderwijs is zijn doel den kinderen te laten voelen, waarop de nieuwe kennis berust, door associeerende voorstellingen op te roepen;

10) de jongens moeten door mannen, de meisjes door vrouwen onderwezen worden.

Uit deze lijst ziet men, dat R. enkele zeer gezonde stellingen verkondigde; had men het kaf van het koren weten te scheiden, zeker ware het de Duitsche school ten goede gekomen.

Hoewel hij zelf door zijn karakter de uitvoering zijner ideeën dikwijls in den weg stond, ligt in zijn streven en zijn eischen een te goede kern, om hem eenvoudig als „kwakzalver" ter zijde te stellen. Integendeel, men zal na grondige studie zijner geschriften zich genoopt gevoelen iets van den lof, zoo ruimschoots aan zijn tijdgenoot Comenius toegezwaaid, op hem over te brengen. Men zal dan tot de conclusie komen, dat R. reliëf geeft aan C., dat zij, hoewel zeer uiteenloopende karakters hebbende, in denkbeelden en levensloop veel overeenkomst vertoonen. Gebrek aan plaatsruimte noodzaakt mij evenwel, hierop niet verder in te gaan. Ten slotte zij opgemerkt, dat het vooral de tijdgenoot van R., de hofprediker Kromayer, geweest is, die zijn ideeën in praktijk gebracht heeft. Deze Kr. is de ontwerper van de later in 1619 ingevoerde Weimarsche Schulordnung. Ook als voorlooper van Comenius is Kr. van invloed geweest.

Literatuur: Artikelen over Ratichius in *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* von W. Rein. *Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens* von K. A. Schmid.

Geschichte der Pädagogik von Karl v. Raumer. *Wolfgang Ratichius, der Vorgänger des Amos Comenius* von G. Vogt, 1894.

Neudrucke Pädagogischer Schriften IX en XII von A. Richter; Ratichianische Schriften I en II met inleiding en aanteekeningen van P. Stötzner. (Leipzig 1892).

J. Lattmann, *Ratichius und die Ratichianer.* 1898.

Amsterdam. P. Willemse.

Rekenonderwijs. Wie over eenig vak van lager onderwijs zijne gedachten wil neerschrijven, zal zich allereerst de vraag moeten stellen, met welk doel de daarin vervatte leerstof onderwezen wordt. Is die vraag beantwoord, dan eerst is het tijd, te overwegen, welken omvang de leerstof hebben moet en volgens welke methode zij te onderwijzen is.

De vraag naar het doel, waarmee eenig leervak onderwezen wordt,

is van het hoogste belang. Want al heeft het volksonderwijs eene traditie, die, ofschoon ternauwernood eene volle eeuw oud, ons in sterke mate beheerscht en het vragen naar grond en doel in de meeste gevallen onnoodig maakt, wijl van den af te leggen weg de richting gegeven en het eindpunt door gemeenschappelijke ervaring is vastgesteld, toch is het voor den denkenden opvoeder telkens weer noodzakelijk, zich los te maken van traditie en sleur, en zelfstandig de vraag te beantwoorden: waartoe onderwijs ik deze of gene leerstof? Ieder leervak tracht eene bepaalde som van kennis en vaardigheid aan te brengen, zoodat de vraag naar het doel der leerstof onmiddellijk teruggebracht wordt tot de vraag naar de beteekenis en het nut van de aan te brengen kundigheden. Het kind moet rekenen leeren, omdat de mensch het moet kennen. Maar waarom moet de mensch kunnen rekenen?

Men zou allicht geneigd zijn, de vraag zoo volstrekt onnoodig te achten, dat men zich met het eerste het beste antwoord tevreden zou willen stellen, maar in werkelijkheid is zij zoo onbeduidend niet. Het rekenen verkeert toch in eene zeer eigenaardige positie. Om de geestelijke ontwikkeling van een volk te kenschetsen, is men gewoon, het getal analphabeten op te geven, die onder dat volk gevonden worden, maar nog nooit is de voorslag gedaan, de rekenvaardigheid als maatstaf te gebruiken. Waarom niet? Waarschijnlijk in de eerste plaats, wijl het onderzoek naar het al of niet kunnen lezen en schrijven eenvoudiger is en gemakkelijker gaat dan het onderzoek naar de vorderingen in het rekenen, maar toch stellig ook om nog eene andere reden. Ieder normaal mensch, ook al staat zijne normaliteit niet op den hoogsten trap, kan rekenen. Al heeft de straatventer in zijne jeugd nooit eene school bezocht, of slechts zoo ongeregeld, dat hij lezen noch schrijven kan, rekenen heeft hij zich zelf geleerd, omdat hij het heeft moeten leeren. Het meest onmiddellijk eigenbelang heeft hem de onmisbaarheid dier kennis doen inzien en de harde practijk des levens heeft hem er zooveel van geleerd, als hij dagelijks noodig heeft. Denken we ons vier, vijf of meer eeuwen terug, dan bevinden we ons te midden eener maatschappij, waarin de werklieden en neringdoenden, ook de hooger geplaatsten, voor het meerendeel de kunst van lezen en schrijven niet meester waren, en waarin ook op menig ander gebied de grofste onkunde heerschte; zouden we ons echter ook maar een oogenblik kunnen voorstellen, dat de menschen uit die dagen niet konden rekenen? Het mag veilig aangenomen worden, dat de getallen die het leven hun ter bewerking opgaf, niet groot waren en dat de veel geringere samengesteldheid van het maatschappelijk leven, vergeleken bij de economische verhoudingen van onzen tijd, de behoefte aan rekenkundige vaardigheid niet zoo sterk op den voorgrond drong, maar met dat al: gerekend moest er worden en het zal er ook stellig gedaan zijn. Voor de groote meerderheid der menschen zal voor eeuwen wel reeds gegolden hebben, wat nog heden ten dage voor haar geldt: het leven dwingt tot rekenen en leert het tevens.

Waarom dan toch de lagere school rekenen moet leeren? Om

tweeërlei redenen: In de eerste plaats is de leerwijze van het leven hard, dikwijls wreed en altijd gevaarlijk. Nog komen, ook na het zorgvuldigst onderwijs, talrijke gevallen voor, waarin de menschen eerst door schade en schande wijs worden; hoeveel grooter zou het aantal slachtoffers van slimme bedriegerij niet zijn, als zij geheel ongeleerd het maatschappelijk leven ingingen? Maar in de tweede plaats is de fragmentarische kennis, die de practijk aanbrengt, innerlijk zwak en stelt zij haren bezitter aan vele misvattingen bloot; duurzame en bruikbare kennis kan wel gering van omvang, maar zij mag niet oppervlakkig en onsamenhangend zijn. De practijk des levens eischt het rekenonderwijs in de jeugd.

Intusschen mag het onderwijs in het rekenen op de lagere school nog wel aan eenigszins ruimere eischen voldoen, dan in het voorgaande zijn gesteld. Steeds algemeener wordt de overtuiging, dat het lager onderwijs, in den beperkten zin van het woord, geen voldoenden leeftocht meegeeft op 's levens reis, en dat voortgezet of herhalingsonderwijs het ontbrekende zal moeten aanvullen. De kinderen die dit ruimere programma kunnen afwerken, zullen daardoor op een hooger standpunt van beschaving komen te staan dan dat, waarop alleen voorziening in eigen levensonderhoud nog mogelijk is. Men komt dan al heel spoedig aan een kring van leervakken, zoowel van practischen als van theoretischen aard, welker behandeling bij den leerling eene hoogere mate van rekenvaardigheid veronderstelt. Hetzelfde geldt van die leerlingen, voor wie het lager onderwijs den grondslag vormt voor verdere studie. Denken we bijv. aan de natuurkunde, dan is het wel duidelijk, dat hier bijna geene vorderingen te maken zijn door hen, die niet met zeker gemak ook meer samengestelde berekeningen kunnen uitvoeren. Toch mag ook deze eisch nog tot het practisch of materieel doel van het rekenonderwijs gebracht worden. Ook behoort hiertoe nog de kennismaking met verschillende maatschappelijke instellingen, waartoe het rekenonderwijs ongezochte aanleiding geeft, zooals het stelsel van maten en gewichten, de berekening van oppervlakten en inhouden en de verschillende vraagstukken, die bij de percentberekening behandeld worden.

Is er nevens dit practisch doel nog eene theoretische of formeele waarde aan het rekenonderwijs toe te kennen? Wij meenen van wel, al erkennen wij, dat deze waarde voorheen vaak werd overschat. Het rekenonderwijs wordt nog dikwijls als eene „voorschool der logica" opgevat en wij meenen, ook al willen wij ons voor de overdrijving van eene voorbijgegane periode hoeden, dat deze beschouwing nog altoos veel waars bevat. De overdrijving school hierin, dat men rekenkundige, en in het algemeen wiskundige, studie als een universeel en derhalve voor allen noodzakelijk middel hield om te leeren denken. Deze opvatting heeft zich tegenover diepergaande kinder- en menschenkennis niet kunnen handhaven, maar het blijft eene waarheid, dat de deductieve redeneering, waarin het rekenonderwijs eene voortdurende oefening is, voor velen de eenvoudigste en meest gepaste denkoefening oplevert. Er zijn er — en hun aantal is niet gering — die naar ander

geestelijk voedsel vragen, maar in het algemeen schijnt de leergierigheid van onzen landaard in wiskundige richting te gaan. Nu kan het lager onderwijs maar weinig in dat opzicht doen; ook is het vrij moeilijk bij het klassikaal systeem, dat op de lagere school eene noodzakelijkheid is, onderscheid te maken tusschen den verschillenden individueelen aanleg der leerlingen, maar toch mag het streven er op gericht zijn, in de hoogere klassen de mathematische denkrichting van sommige leerlingen eenigermate te leiden.

Uit bovenstaande beschouwingen kunnen de omvang en de rangschikking der rekenkundige leerstof in bijna voldoende mate worden afgeleid. Eerst geve men het noodzakelijke, daarna het nuttige en ten slotte het theoretische of het formeele, welk laatste deel ook als „het aangename" zou kunnen worden aangeduid.

Wat behoort tot het noodzakelijke in de rekenkundige leerstof? Dat is inderdaad veel minder, dan men er vaak voor houdt. De practijk vraagt bovenal vaardigheid in eenvoudige bewerkingen. Gaat men eens na, wat in het dagelijksch leven geëischt wordt, dan zal men slechts hoogst zelden eene bewerking aantreffen met getallen van meer dan drie cijfers. Maar binnen dat beperkte gebied wordt de grootst mogelijke vaardigheid en handigheid gevorderd. Wat de gebroken getallen betreft, zoo is kennis der decimale breuken, tot in twee of hoogstens drie cijfers achter de komma noodig, waarbij echter vermenigvuldigingen en deelingen hoogst zelden voorkomen. De „gewone" breuken zijn voor het practisch leven van weinig beteekenis. Als men de halven, en misschien ook de kwarten uitzondert, zou men de behandeling der gewone breuken — uit practisch oogpunt — op de lagere school kunnen missen. In ieder geval kan men met de gemakkelijkste bewerkingen der eenvoudigste breuken volstaan. Grootste gemeene deeler en kleinste gemeene veelvoud kunnen daarbij geheel gemist worden.

Het hangt nu geheel van de school af, of men dat leerplan voor de rekenkunde zal uitbreiden en hoever dat mogelijk zal zijn. Allicht komen de bewerkingen met grootere geheele getallen dan het eerst aan de beurt. Voor wie toch goed, dat is: met inzicht, heeft leeren rekenen met de getallen beneden 1000, dien zal het weinig moeite kosten, dezelfde bewerkingen met grootere getallen uit te voeren. Bovendien kan men deze grootere getallen niet ontkomen, zoodra men de kennis van het metrieke stelsel eenigszins uitbreidt. Hierbij sluiten zich dan verder gemakkelijk de berekeningen met tiendeelige breuken, zonder beperking van het aantal decimalen, aan. Wil men aan de berekening van oppervlakten ook maar eenige uitbreiding geven, dan heeft men al heel spoedig decimale getallen van een groot aantal cijfers noodig.

Tot de nuttige onderwerpen brengen wij ook nog de percentrekening. Zoodra men daar echter de allereenvoudigste gevallen behandeld heeft, voelt men behoefte aan een meer uitgebreide kennis van de gewone breuken. Wie toch $3^3/_8$ $^0/_0$ van *f* 1216 heeft te berekenen of wie moet uitrekenen, tegen hoeveel percent 's jaars *f* 850 moet uitstaan, om in $7^1/_2$ maand *f* 21,50 aan rente op te leveren, moet de daarvoor

noodige bewerkingen zonder zoeken en zonder aarzelen kunnen uitvoeren, of de aangebrachte kennis zal hem later van weinig of geen nut zijn. Wie zich derhalve met zijne klasse aan de percentrekening begeeft, houde vooraf eene repetitie, om de rekenvaardigheid der leerlingen met gewone breuken te onderzoeken en zoo noodig uit te breiden.

Als wij nu nog de inhoudsberekening en de kubieke maat genoemd hebben, dan hebben wij alle onderwerpen opgesomd, welker kennis nuttig en wenschelijk mag genoemd worden en dat wel voornamelijk, wijl die kennis onmisbaar is bij het aardrijkskundig en natuurkundig onderwijs, zoodra zich dit ten minste boven de allereerste beginselen verheft. Onder de toepassingen zullen dan ook, naast de voorbeelden uit het dagelijksch leven, er altijd moeten gegeven worden, ontleend aan deze beide vakken, die trouwens zeer geschikte gegevens opleveren voor rekenkundige vraagstukken.

Wij hebben nu onderscheid gemaakt tusschen noodige en nuttige leerstof in de rekenkunde; de eerste moet aangebracht worden, ook als er geen tijd overblijft voor de tweede, maar nog op andere wijze moet dat verschil in het oog gehouden worden. Ook waar men, zooals op de meeste scholen, een uitgebreider programma volgen kan, daar blijft het noodig, dat aan het onmisbare deel de meeste zorg worde besteed, ook in dezen zin, dat dat deel tot aan het eind van den leertijd worde beoefend. Wij zouden in de hoogste klasse der lagere school altoos eenigen tijd willen uitsparen voor het vlug, zoowel mondeling als schriftelijk uitrekenen van eenvoudige getalbewerkingen, met de bepaalde bedoeling, dat, mocht het leven iets, zelfs veel doen verloren gaan van wat op school geleerd is, die allereenvoudigste en allernoodzakelijkste rekenkundige vaardigheid zoo lang mogelijk behouden blijve.

Ten slotte hebben wij in de rekenkundige leerstof een deel onderscheiden, dat wij het „aangename” genoemd hebben, niet, omdat het zulk een vroolijk-makend karakter draagt, maar wijl het meer als geestelijk sieraad, dan als onmisbare kundigheid moet worden beschouwd. Wij denken bij die qualificatie aan de gewone volksschool, welker onderwijs als eindonderwijs en niet als voorbereiding voor een volgenden leergang moet worden aangemerkt, want het spreekt wel van zelf, dat wat voor den een als aangenaam bijwerk, voor den ander als onmisbare kundigheid moet gelden. Voor den gewonen volksschoolleerling zijn er nu twee onderwerpen die wij als aangename toegift zouden willen beschouwen. In de eerste plaats kunnen dan enkele grepen uit de theorie der rekenkunde in aanmerking komen en in de tweede plaats kan men eene keuze doen uit die rekenkundige vraagstukken, welke men „denkoefeningen” noemt. De theorie der rekenkunde moet van die twee den voorrang hebben, wijl zij in staat is, aan de rekenkundige vaardigheid zekere vastheid te verleenen. Wie bijv. de practisch bruikbare kenmerken van deelbaarheid heeft leeren kennen, voor dien zijn de getallen doorzichtig geworden, wat vooral bij de deeling en de vermenigvuldiging een groot gemak geeft. Wie

verder den grootsten gemeenen deeler en het kleinste gemeene veelvoud van twee of meer getallen vinden kan, zal verschillende bewerkingen met gewone breuken veel eenvoudiger en vlugger kunnen uitvoeren, dan zonder die kennis mogelijk is. Tevens wordt dan het groote voordeel verkregen, dat zijne rekenkundige kennis een goed sluitend geheel vormt, zoodat hij de techniek van het rekenen volkomen beheerscht en de moeilijkheid van een rekenkundig vraagstuk voor hem alleen bestaan kan in de min of meer verholen afhankelijkheid der gegevens.

Die afhankelijkheid der gegevens vormt juist de groote moeilijkheid in wat wij in de tweede plaats als een wenschelijk, zij het niet onmisbaar deel van het rekenonderwijs genoemd hebben: de zoogenaamde denkoefeningen. Er is een tijd geweest, dat men de belangrijkheid dier oefeningen schromelijk overschatte en dat men ze, in stede van ze als toegift te beschouwen, als een noodzakelijk en onmisbaar deel van het rekenonderwijs aanmerkte. Te recht zijn anderen daartegen in verzet gekomen en het behoeft niet te verwonderen, dat zij, eenmaal in beweging geraakt, hun doel voorbijschoten en alle denkoefeningen uit den booze achtten. Toegegeven mag worden, dat er onder de rekenkundige vraagstukken van voor dertig en veertig jaren onbegrijpelijkheden en onmogelijkheden voorkwamen, voor het gewone gezonde menschenverstand onoplosbaar; ook, dat men proeven van een dergelijk gekunsteld vernuft, zoo nu en dan, vooral op examens, nog kan aantreffen, maar het mag toch evenmin ontkend worden, dat zij sterk aan 't afnemen zijn, zoodat hare volledige verdwijning binnen niet al te langen tijd veilig voorspeld mag worden. Dan zullen er uitsluitend overblijven goed geconstrueerde vraagstukken, die met behulp van eenige geoefende scherpzinnigheid zijn op te lossen. Wij hebben reeds in het begin van dit artikel erkend, dat niet alle geesten hetzelfde vermaak in de oplossing van zulke problemen vinden en dat wie er heel niet op aangelegd is, er ook niet mee behoeft geplaagd te worden; maar, na dit alles toegegeven te hebben, blijven wij toch bij de erkenning, dat onder alle problemen de rekenkundige de gemakkelijkste zijn, wijl de afhankelijkheid der gegevens hier veel helderder voor den dag treedt, dan bijv. bij geographische of historische quaesties en dat derhalve de oplossing van rekenkundige vraagstukken de meest aangewezen oefeningstof is voor de zich ontwikkelende scherpzinnigheid.

Waar in dit artikel wel geen volledig en uitvoerig toegelichte methodiek van het rekenonderwijs verwacht mag worden, zullen we ons verder tot enkele opmerkingen bepalen.

Dat alle onderwijs van aanschouwing behoort uit te gaan, is een regel, die misschien nergens zoo tot zijn recht komt als bij het rekenonderwijs. Het eerste gedeelte van den leergang wordt dan ook gewoonlijk als „aanschouwelijk rekenonderwijs" aangeduid, wijl de leerlingen de noodige bewerkingen niet met afgetrokken getallen, maar met aanschouwelijke hoeveelheden verrichten. Zij leggen 3 stokjes bij

2 stokjes en merken op, dat er nu 5 stokjes liggen. Zoo gaat het een geruimen tijd voort, zoolang, tot de leerlingen uit eigen onmiddellijke aanschouwing de sommen en verschillen kennen van de getallen van 1 tot 10. Is het noodig, nog verder te gaan met aanschouwingsmiddelen? Er zijn er, die dit willen en het rekenen met getallen tot 100 nog niet mogelijk achten zonder behulp van staafjes, schijfjes, kuben en derg. Het is echter noodig, op eene omstandigheid te wijzen, waarop gewoonlijk niet genoeg gelet wordt. Het aantal eenheden, dat men in één oogopslag kan overzien, is niet groot, misschien niet meer dan 4. Nu kan men zich dat overzien gemakkelijk maken door de eenheden op bepaalde wijze te rangschikken. Zet men 4 stippen in een vierkant en één in het midden, dan herkent men die hoeveelheid dadelijk; zoo ook twee rijen van 3, drie rijen van 2 enz. Het is echter duidelijk, dat de grens dier aanschouwelijkheid vrij spoedig bereikt wordt. Ons talstelsel wijst hier reeds op, door telkens 10 eenheden tot eene hoogere eenheid te vereenigen, zoodat men eigenlijk nooit met getallen boven 10 heeft te werken. Daar komt nog bij, dat als de aanschouwingsmiddelen den kinderen in handen gegeven worden, het niet weinig omslag geeft, ze daarmee te laten opereeren, indien het aantal stokjes of kuben veel grooter is dan 10. Dat laatste bezwaar vervalt, indien men van een klassikaal aanschouwingsmiddel, een telraam bijv., gebruik maakt. Zoo kan men ook goed werken met eene kaart, waarop 1000 stippen zijn geteekend, hoewel op dien trap een aanschouwingsmiddel niet strikt noodig is. Men heeft het leeren cijferen met groote getallen ook trachten te vereenvoudigen, door de samengestelde eenheden voor te stellen door kuben of prisma's, die 10, 100 of 1000 maal zoo grooten inhoud hebben, als het staafje, dat de eenheid voorstelt. Dit is het beginsel, waarop Keunings Rekenkast steunt. Men moet bij het gebruik daarvan de moeilijkheid niet achten, dat de aanschouwing hier niet onmiddellijk is, maar op redeneering rust: 't is immers niet te zien, dat het duizendtal 1000 eenheden bevat. Ons komt het voor, dat men alleen bij de behandeling van de getallen van 1 tot 10, hoogstens tot 20, niet buiten aanschouwingsmiddelen kan; dat ze bij de bewerkingen met getallen tot 100 nog af en toe kunnen gebruikt worden, maar dat men daarna niet noodig heeft, naar verdere aanschouwingsmiddelen om te zien; men kan met een beroep op de innerlijke aanschouwing volstaan, die door uiterlijke aanschouwingsmiddelen evenzeer kan gehinderd als bevorderd worden.

Over een enkel onderwerp uit de methodiek van het rekenonderwijs willen wij nog een paar opmerkingen maken.

Het rekenonderwijs is bij uitnemendheid het vak, dat zich tot eene heuristische behandeling leent. Immers, de rekenkundige waarheden behoeven slechts voor een zeer klein deel van buiten aangebracht te worden; grootendeels bestaat het rekenen in het opsporen der afhankelijkheid van een gering aantal voorstellingen. Dat juist geeft de eigenaardige waarde aan het rekenkundig onderwijs; het is een cursus in het deductief denken, eene gymnastiek des geestes, eene voorschool der

logica. Nu leert echter de dagelijksche ervaring, dat er op de lagere school heel wat leerlingen zijn, voor wie het zelf-vinden der rekenkundige afhankelijkheid groote moeilijkheden in heeft. Hoe nu te doen? Zal men dien kinderen geen andere leerstof voorhouden, dan waarvan zij de geheimenissen door zelf-zoeken kunnen machtig worden of zal men het met de heuristiek op een accoordje gooien en bloot mededeelen, wat eigenlijk had moeten ontdekt worden? Inderdaad, eene moeilijke keuze. Geeft men hoofdelijk onderwijs aan één enkel kind, dan kan men gemakkelijk er toe besluiten, niet meer leerstof aan te bieden, dan het kind naar den eisch eener zelfzoekende methode verwerken kan, maar geeft men onderwijs aan eene geheele klasse, dan is men minder spoedig gereed met zijn antwoord. Het kan dan toch gebeuren, dat de kleinste of de grootste helft der klasse eene zekere bewerking, stel de aftrekking met geheele getallen, goed heeft begrepen; de andere helft echter maakt herhaaldelijk fouten en toont, het rechte begrip nog niet te bezitten. Moet nu de eerste helft zoo lang op non-activiteit gesteld worden, tot ook de laatste der tweede helft de moeilijkheid heeft gevat? Alleen de practisch onkundige zou een dergelijken raad kunnen geven. Er zullen in eene klasse altijd kinderen overblijven, die zich met een half begrip tevreden moeten stellen en dat dan ook gewillig doen. Zij zien de moeilijkheid niet volkomen in, maar het hapert hun niet aan den goeden wil, om zich te oefenen in het nauwkeurig uitvoeren van de rekenkundige bewerking, die aan de orde is. Is nu ook de oefening afgeloopen, dan kan men den stand der klasse aldus omschrijven: de vlugste leerlingen hebben van het onderwijs alles genoten wat er van te genieten is; de middelmaat, die tevens de meerderheid uitmaakt, ziet met voldoende duidelijkheid in, dat de bewerking zóó en niet anders moet verricht worden en kan ook, met meer of minder moeite daarvan rekenschap geven; de zwakkere leerlingen zijn terdege geoefend in het manuaal der bewerking en vergissen zich zelden of nooit, maar zij breken hun hoofd niet met de vraag, waarom de bewerking juist op die manier moet uitgevoerd worden. „De meester heeft het zoo geleerd" is hun een voldoend motief. Als er dan geen enkele of slechts zeer weinigen zijn, die herhaaldelijk fouten maken in de bewerking, dan heeft de onderwijzer alle reden, om tevreden te zijn. Men vraagt van het gros der leerlingen stellig te veel, als men van hen eischt, dat zij de hoofdregels der rekenkunde zullen „verklaren"; dat is een eisch voor den onderwijzer, niet voor den leerling. Over het algemeen zal men tevreden mogen zijn, als door vragen en antwoorden blijkt, dat de leerlingen weten, dat zij goed doen en inzien, dat anders handelen verkeerd zou zijn. Bovendien weten zij ook nog — en dat is van wezenlijke waarde — dat er eene goede en afdoende verklaring te geven is, ook al zijn zij zelf niet op ieder gegeven oogenblik in staat, die verklaring in haar geheel voor te dragen. Alle rekenonderwijs zal een verstandig verdrag moeten sluiten tusschen theorie en practijk.

Rousseau (Jean Jacques) (1712—1778). Er is misschien geen

persoon in de geschiedenis der paedagogiek bekend, wiens leven zoo open voor ons ligt en die niettemin zoo moeilijk te karakteriseeren valt als Jean Jacques Rousseau. 't Is echter niet noodig dat wij hier zijn uiterlijk leven breedvoerig beschrijven, daar — in tegenstelling met Pestalozzi — de beteekenis van R. voor de paedagogiek niet moet gezocht worden in zijn leven, maar uitsluitend in zijne geschriften, van welke dan nog maar één enkel van uitsluitend en slechts een paar andere van bijkomstig paedagogisch belang zijn.

De moeilijkheid, waarvan wij spraken, wordt veroorzaakt door de schrille tegenstrijdigheid en de — men zou bijna zeggen: gewilde — inconsequenties tusschen de woorden en de daden van dezen man. Er is dan ook wel geen lofredenaar — en hij heeft er zeer uitbundige gehad — die niet genoodzaakt is, enkele zeer donkere vlekken in het leven van zijn held te betreuren, even goed als er aan den anderen kant wel geen zoo scherpe en bittere veroordeeling over zijn leven is uitgesproken, zonder dat men recht moest laten wedervaren aan enkele onmiskenbare en hoog te achten deugden.

Voor ons doel kan een vluchtig overzicht van zijn veel bewogen leven volstaan.

Jean Jacques Rousseau werd in 1712 te Genève uit protestantsche ouders geboren. Zijne geboorte kostte zijne moeder het leven en zoo bracht hij zijne eerste levenjaren bij zijn vader door, die horlogemaker en dansmeester was en ons als een man van vrij luchtige levensopvatting geschilderd wordt. Het kind was vlug van bevatting en leerde van zijn vader zoo vroeg lezen, dat hij op zijn zevende jaar reeds een groot aantal romantische werken doorgelezen had. Hij las ze zijn vader des avond voor en somtijds werd de lectuur den geheelen nacht voortgezet, zoodat bij het aanbreken van den dag zijn vader soms zeggen moest: Laten we naar bed gaan: je suis plus enfant que toi.

Door deze zonderlinge opvoeding, waarin zijns vaders zuster met al te groote teederheid voor zijn lichamelijk welzijn zorgde, kreeg het kind eene overspannen fantasie en eene vroegrijpe gevoeligheid, die het zijn leven lang zijn bijgebleven. Je sentis avant de penser, zegt hij later zelf en op eene andere plaats: Je n' avais rien conçu, j'avais tout senti. Toen de romans uitgelezen waren, kwamen meer ernstige boeken uit de nalatenschap van zijn oudoom, die predikant geweest was, aan de beurt. Tusschen zijn achtste en elfde jaar las hij de werken van Bossuet, La Bruyère, Fontenelle, Molière, Ovidius en Plutarchus, waarvan de laatste vooral hem boeide. In 1723 vertrok zijn vader uit Genève en kwam de jonge Rousseau telkens onder vreemde handen. Het best had hij het nog bij een predikant, Lambercier, die hem Latijn leerde. Zijn vader hertrouwde kort daarna en liet zich weinig meer aan zijn zoon gelegen liggen. Eene poos later werd hij bij een graveur in de leer gedaan; deze behandelde hem hard, zoodat hij op 16-jarigen leeftijd het huis uitliep en een zwervend leven begon, dat hij, kan men wel zeggen, zijn geheele leven voortzette. In de meest verschillende omstandigheden heeft hij verkeerd. Hij heeft tijden gekend van het diepste gebrek, afgewisseld

met het verblijf in de salons der aanzienlijksten. Den meest heilloozen invloed op zijn leven heeft eene zekere mevrouw Warens geoefend, die hem tot den Katholieken godsdienst deed overgaan, hem als een kind verzorgde tot zij hem, op zijn twintigste jaar, als haar minnaar aannam en gedurende ruim acht jaar in intieme verstandhouding met hem leefde, welke gunst zij echter aan meerderen tegelijk schonk. Overigens werden deze jaren door Rousseau aan de studie gewijd. Hij las de werken van Descartes, Leibnitz, Mallebranche, Locke, Voltaire en anderen; hij studeerde wiskunde en muziek, in welke laatste kunst hij het tot eene aanzienlijke hoogte bracht en over al deze onderwerpen voerde hij lange gesprekken met zijne minnares, die evenals hij, van wijsgeerigen en artistieken aanleg was. In 1741 begaf hij zich naar Parijs, waar hij aan de academie van wetenschappen een voorstel aanbood tot vereenvoudiging van het notenschrift, dat echter werd afgekeurd, maar in later tijd door anderen werd opgevat en verbeterd en heden ten dage onder den naam van Chevé-methode talrijke aanhangers telt.

Te Parijs kwam R. in aanraking met de philosophen van dien tijd, Diderot, d'Alembert, Grimm en Voltaire, die hem in de salons der hooggeplaatsten, waar de philosophie toen ter tijd een modeartikel was, binnenleidden, in welke oververfijnde omgeving hij zich echter nooit recht thuis gevoelde en waar hij dan ook van eene der mondaines den bijnaam van den „beer" ontving.

Ondertusschen was zijn naam bekend geworden, doordat in 1752 de Academie van Dijon het antwoord bekroonde, dat hij ingezonden had op de door haar uitgeschreven prijsvraag naar den invloed, dien de voortgang der kunsten en wetenschappen had geoefend op de zuiverheid der zeden. Een tweede geschrift, naar dezelfde aanleiding vervaardigd, over de oorzaken der ongelijkheid onder de menschen, werd niet bekroond, maar zijn roem werd over geheel Europa verspreid door zijn roman *La nouvelle Heloïse* en vooral door zijne in 1762 verschenen werken *Emile, ou de l'éducation* en *Le Contrat social.*

De *Emile* werd door het Parlement van Parijs openlijk veroordeeld en Rousseau zou waarschijnlijk gevangen zijn gezet, indien hij niet tijdig naar Zwitserland was uitgeweken. Hier trof het hem echter pijnlijk, dat hetzelfde boek ook door zijne vaderstad Genève werd veroordeeld [1]) en hem door de Berner regeering het verblijf te Yverdun werd ontzegd. Onder de hoede van Frederik II van Pruisen vestigde hij zich toen te Neufchâtel, dat in die dagen nog eene Pruisische bezitting was.

Eene levensgeschiedenis van Rousseau moet noodzakelijk eene ruime plaats openlaten voor zijne talrijke liefdesavonturen. Hij zelf heeft in zijne *Confessions* gezorgd, dat het nageslacht ze tot in de fijnste en dikwijls stuitendste bijzonderheden leerde kennen. Volstaan wij hier met de mededeeling, dat hij zich in 1748 verbond met Thérèse Levasseur,

[1]) Hij noemde zich gaarne op den titel zijner boeken: *Burger van Genève* en had trouwens bij een bezoek aan zijne vaderstad in 1754 den Hervormden godsdienst weer aangenomen.

eene herbergiersdochter, die hij tot zijn dood getrouw bleef, zoo getrouw althans als het hem mogelijk was en bij wie hij vijf kinderen kreeg, die hij echter onmiddellijk na hunne geboorte naar het vondelingenhuis liet brengen. Zijne achterdocht, die in het laatst van zijn leven zelfs ziekelijke afmetingen aannam, heeft hem vele onaangenaamheden veroorzaakt. Hij raakte allengs met zijne vroegere vrienden en vriendinnen op voet van vijandschap, hield eene korte poos, toen hij in Engeland vertoefde, met den bekenden wijsgeer Hume vriendschappelijken omgang, verbrak echter ook die vriendschap weer spoedig en bracht zijne laatste levenjaren vrij wel in eenzaamheid door. Te Ermenonville, dicht bij Parijs, overleed hij in 1778. Dat hij zelf door het nemen van vergif een eind aan zijn leven zou gemaakt hebben, is even vaak geloofd als ontkend, maar kan toch, naar het schijnt, door geloofwaardige getuigenissen gestaafd worden.

Wij wenden ons tot de paedagogische beteekenis van Rousseau. Die is wel allereerst te zoeken in zijn *Emile*, maar vooraf werpen wij toch een blik in zijne beide *Discours*, die hij in antwoord op de prijsvragen van de academie te Dijon schreef. In het eerste, het bekroonde antwoord, zijn *Discours sur les sciences et les arts* beproeft hij de tegenstrijdigheid en de wanverhouding tusschen ethische en intellectueele vorming historisch in het licht te stellen. De verstandelijke ontwikkeling, zegt hij, heeft de menschen het samenleven geleerd, hen gezelliger gemaakt, maar heeft ook al de ondeugden aangebracht, die daarvan het gevolg zijn. Iedere verstandelijke vooruitgang is in de geschiedenis vergezeld en gevolgd door zedenverslapping. Dat kunnen Egypte, Griekenland en Rome ons leeren; deugd en dapperheid vond men alleen bij de onbeschaafde Perzen, Scythen, Spartanen en Germanen. In Rome bepaaldelijk hebben moed en vaderlandsliefde de wijk genomen, zoodra de philosophen en kunstenaars opstonden en in hun gevolg weelde en ondeugd brachten. Een gelijke vloek moet alllen treffen, die in hun trots de wetenschap najagen: de eeuwige wijsheid heeft ons tot eene gelukkige onwetendheid voorbestemd. — Dan wordt opgemerkt, dat al onze wetenschappen en kunsten uit onze ondeugden zijn voortgekomen: de astronomie uit bijgeloof; de welsprekendheid uit eerzucht en vleierij; de meetkunde uit gierigheid[1]); de natuurkunde uit waanwijsheid. Even verwerpelijk zijn zij, als men let op het doel, waartoe zij strekken. Waartoe zou de rechtsgeleerdheid strekken, als er geen ongerechtigheid in de wereld was? Wat zou er van de geschiedenis terecht komen, als zij niet van tyrannen en oorlogen te verhalen had? Ook de invloed der wetenschap is immoreel. Zij bevordert den lediggang en vormt ijdele-woordsprekers, die door hunne paradoxen zelfs het ongelooflijkste trachten aannemelijk te maken,

[1]) De meetkunde — geometrie beteekent eigenlijk meting der aarde — moet in Egypte zijn uitgevonden door de noodzakelijkheid, waarin de bewoners verkeerden, om telkens na eene overstrooming van den Nijl het land opnieuw te verdeelen.

alleen om zich zelf op den voorgrond te plaatsen. Uit de kunsten komt de weelde voort, die arme en dappere volken bedorven heeft. Dat hebben de Gothen goed ingezien, toen zij de bibliotheken der Grieken niet verbrandden, juist om hen aan het lezen te houden en daardoor van dappere krijgsdaden afkeerig te maken. Eene onzinnige opvoeding verwaarloost den zedelijken aanleg, om alleen voor het verstand te zorgen. Men beoordeelt een mensch niet meer naar zijne rechtschapenheid, maar naar zijne talenten; men vraagt niet meer, of een boek nuttig, maar alleen of het mooi is. Door de boekdrukkunst is dat kwaad nog veel erger geworden en voor goed op de nakomelingschap overgeplant. Het populariseeren der wetenschap is het grootste verderf, dat men aan een volk brengen kan. Mannen als Bacon, Newton en Descartes mogen de wetenschappen beoefenen, maar de gewone mensch heeft er niets mee te maken. O, deugd, zoo eindigt het geschrift, gij verheven wetenschap van eenvoudige zielen, is er zooveel noodig, om u te leeren kennen? Zijt gij niet in ieders hart geschreven?

Het tweede *Discours* is in denzelfden geest gesteld. Hier wordt de geschiedenis nog meer geweld aangedaan, dan in de eerste verhandeling. Oorspronkelijk, zoo leest men hier, waren alle menschen even braaf als onwetend; de samenleving echter en de wetten, door haar noodzakelijk gemaakt, hebben de menschheid bedorven en de groote ongelijkheid voortgebracht, welke wij nu tusschen rijk en arm waarnemen. De armen worden door R. zalig gesproken en al de ondeugden aan de rijken geweten.

Het valt moeilijk uit te maken, in hoeverre de schrijver oprecht geweest is in het neerschrijven zijner paradoxen. Een feit is het, dat R., buiten den zinnelijken hartstocht, die hem vaak meesleepte, een sober leven leidde. In 1752, van eene zware ziekte hersteld, besloot hij zelfs, zijne overige dagen in vrijwillige en opzettelijke armoede door te brengen. Zijn rok, zijn degen, zijn horloge en zelfs zijne kousen legde hij af en hij liep voortaan in een langen mantel door de straten van Parijs. Een dief kwam hem in dit streven te hulp, door op een mooien dag al zijn fijn linnengoed te stelen. Het is echter ook waar, dat hij in hooge mate de kunst verstond, zóó lang en zóó goed eene absurditeit vol te houden, dat hij haar eindelijk zelf geloofde. Het sterkste voorbeeld daarvan vinden wij, waar hij in zijne *Confessions* het te-vondeling-leggen zijner eigen kinderen verdedigt. In het eerste boek zijner *Emile* schrijft hij:

„Als een vader kinderen verwekt en voedt, verricht hij slechts het derde deel van de hem opgelegde taak. Hij moet opvolgers geven aan zijn geslacht, wel opgevoede menschen aan de maatschappij en burgers aan den staat. Iedereen, die deze drievuldige schuld kan aflossen en het niet doet, is schuldig, en wellicht nog schuldiger, als hij haar slechts voor de helft aflost. Hij, die de plichten van een vader niet kan vervullen, heeft niet het recht, het te worden." Zoo schreef de man, die zijne vijf kinderen te vondeling had gelegd. En hoe verdedigt hij die daad vele jaren later? Eerst vertelt hij (*Confessions*, livre VII) hoe hij er toe gekomen is, zijn eerste kind te verstooten. Ten tijde,

dat dit kind verwacht mocht worden, dineerde hij gewoonlijk met eenige vrienden, waarvan hij er één als „vieux débauché", een ander als „chevalier de toutes les filles de l'Opéra" betitelde aan eene open tafel, waar de maaltijd gekruid werd met het verhaal van de galante avonturen, die daar met „autant de licence que de grâce" werden opgedischt. „Des maris trompés, des femmes séduites, des accouchements clandestins" vormden er de meest besproken onderwerpen, „et celui qui peuplait le mieux les Enfants trouvés était toujours le plus applaudi". Door deze gesprekken werd Rousseau op het denkbeeld gebracht, evenzoo te handelen en toen de tijd daar was, wist hij zich de hulp van eene „vertrouwde" vroedvrouw te verzekeren, die het pasgeboren kind in 't geheim naar 't vondelingengesticht bracht. Wel verzette Thérèse zich, maar haar tegenstand was gemakkelijk te overwinnen. Zoo geschiedde ook met de vier volgende. Het stuitendste is nu echter de vloed van schoonschijnende woorden, waarmee hij zijne daad . . . . . niet verontschuldigde, maar bijna verheerlijkte. Om er niets van te doen verloren gaan; schrijven wij de daarop betrekking hebbende bladzijde in het oorspronkelijk af.

Je me mis à examiner la destination de mes enfants, et mes liaisons avec leur mère, sur les lois de la nature, de la justice et de la raison, et sur celles de cette religion pure, sainte, éternelle comme son auteur, que les hommes ont souillée en feignant de vouloir la purifier, et dont ils n'ont plus fait, par leurs formules, qu'une religion de mots, vu qu'il en coûte peu de prescire l'impossible quand on se dispense de la pratiquer.

Si je me trompai dans mes résultats, rien n'est plus étonnant que la sécurité d'âme avec laquelle je m'y livrai. Si j'étais de ces hommes mal nés, sourds á la douce voix de la nature, au dedans desquels aucun vrai sentiment de justice et d'humanité ne germa jamais, cet endurcissement serait tout simple: mais cette chaleur de coeur, cette sensibilité si vive, cette facilité à former des attachements, cette force avec laquelle ils me subjuguent, ces déchirements cruels quand il les faut rompre, cette bienveillance innée pour mes semblables, cet amour ardent du grand, du vrai, du beau, du juste, cette horreur du mal en tout genre, cette impossibilité de haïr, de nuire, et même de le vouloir, cet attendrissement, cette vive et douce émotion que je sens à l'aspect de tout ce qui est vertueux, généreux, aimable: tout cela peut-il jamais s'accorder dans la même âme avec la dépravation qui fait fouler aux pieds sans scrupule le plus doux des devoirs? Non, je le sens et le dis hautement, cela n'est pas possible. Jamais un seul instant de sa vie Jean Jacques n'a pu être un homme sans sentiment, sans entrailles, un père dénaturé. J'ai pu me tromper mais pas m'endurcir.

. . . .

En livrant mes enfants à l'éducation publique, faute de pouvoir les élever moi-même, en les destinant à devenir ouvriers et paysans, plutôt qu'aventuriers et coureurs de fortune, je crus faire un acte

de citoyen et de père et je me regardai comme un membre de la république de Platon.

. . . .

Cet arrangement me parut si bon, si sensé, si légitime, que si je ne m'en vantai pas ouvertement; ce fut uniquement par égard pour leur mère, mais je le dis à tous ceux à qui j'avais déclaré nos liaisons; je le dis à Diderot, à Grimm; je l'appris ensuite à madame d'Epinay et dans la suite encore à madame de Luxembourg et cela librement, franchement, sans aucune espèce de nécessité. Tout pesé, je choisis pour mes enfants le mieux, ou ce que je crus l'être. J'aurais voulu, je voudrais encore avoir été élevé et nourri comme ils l'ont été.

Den mensch Rousseau kunnen we nu verder met vrede laten, om ons alleen met zijne paedagogische geschriften bezig te houden.

Er is eigenlijk slechts één, dat ten volle dien naam verdient: zijn *Emile.* Het is een lijvig boek, dat in de nieuwe uitgave, die vóór ons ligt, ruim 500 dicht bedrukte bladzijden telt. Men moet er geene stelselmatige uiteenzetting der opvoedkunde in verwachten. R. zelf noemt zijn werk „rêveries d'un visionnaire sur l'éducation." Het is van het begin tot het einde in polemischen toon geschreven: het valt de in zijne dagen gebruikelijke methode van opvoeding aan en rust geheel op des schrijvers verheerlijking van den „natuurstaat". Gemakshalve stelt hij zich een bepaalden leerling voor, dien hij Emile noemt en wiens geheele opvoeding hem wordt toevertrouwd. Om zijn opvoedingsplan te doen slagen, moet hij ten aanzien van zijn kweekeling verschillende beperkingen maken. Het mag geen ziekelijk kind zijn: „ik wil geen kweekeling, die steeds zonder nut voor zich zelven en voor anderen is, die zich alleen bezig houdt met de gedachte, hoe zich te conserveeren en wiens lichaam schade doet aan de opvoeding van den geest; wie er slechts aan denkt, om aan den dood te ontkomen, kan ik niet leeren leven." Verder moet Emile van gegoede burgers stammen: „de armen hebben geene behoefte aan opvoeding." Eenzelfde leermeester kan slechts één kweekeling opvoeden; hij moet daarbij zoo jong zijn, als een verstandig man zijn kan: „ik zou willen, dat het een kind was, zoo dit mogelijk ware; dat hij zijn kameraad kon zijn en zijn vertrouwen winnen, door in zijne spelen te deelen. Tusschen de kindsheid en den rijpen leeftijd zijn geene dingen gemeen; kinderen vleien somtijds grijsaards, maar zij beminnen hen nooit."

Het is wel duidelijk, dat onder zulke beperkende voorwaarden de opvoeding geen model kan zijn, geschikt tot algemeene navolging. R. had echter al deze onderstellingen noodig, om zijne denkbeelden over de „natuurlijke opvoeding" niet op de werkelijkheid te doen schipbreuk lijden. De waarde van zijn geschrift moet dan ook niet gezocht worden in het daarin ontwikkelde opvoedingsplan, maar veeleer in de verspreide opmerkingen, die in groot aantal in zijn boek gevonden worden en die gemakkelijk uit het geheel zijn los te maken.

Toch geven wij, ter kenschetsing van het werk, er een vluchtig overzicht van, waarbij het den lezer niet moeilijk zal vallen, de opmerkingen van blijvende waarde in des schrijvers phantastische droomerijen te onderscheiden.

Alles is goed, zooals het uit de handen van den Schepper komt, alles ontaardt in de handen van den mensch. Hij dwingt een grond, de voortbrengselen van een anderen grond te voeden; een boom, om vruchten van een anderen boom te dragen; hij verminkt zijn hond, zijn paard, zijn slaaf: hij werpt alles omver, hij mismaakt alles, hij houdt van wanstaltigheden en monsters; hij wil niets, zooals de natuur het geschapen heeft, zelfs niet den mensch; deze moet voor hem gedresseerd worden, evenals een rijpaard: hij moet naar de mode gefatsoeneerd worden, evenals een boom in zijn tuin.

Eene van de ergste vervormingen, die men den mensch heeft doen ondergaan, is dat men hem in samenleving met andere menschen heeft doen opgroeien. De maatschappelijke instellingen hebben den mensch van de natuur ontaard. Hij is geen m e n s c h meer, hij is b u r g e r geworden.

De Lacedemoniër Pedaretes deed stappen om zitting te nemen in den raad der driehonderd; hij werd niet gekozen. Naar huis gaande, verheugde hij zich er over, dat er in Sparta driehonderd mannen gevonden werden beter dan hij: ziedaar den burger!

Eene Spartaansche vrouw had vijf zonen in het leger, en verwachtte bericht omtrent den uitslag van den strijd. Een heloot komt aan. Zij vraagt hem bevende naar nieuws. „Uwe vijf zonen zijn allen gesneuveld", antwoordt deze. „Verachtelijke slaaf, heb ik u dat gevraagd?" — „Wij hebben de overwinning behaald." — De moeder snelt naar den tempel en dankt de goden: ziedaar de burgeres!

Deze gevoelens zijn niet meer van onzen tijd. V a d e r l a n d en b u r g e r zijn twee woorden, die uit onze moderne talen moesten weggewischt worden.

In den natuurstaat, waarin alle menschen gelijk zijn, is het hunne gemeenschappelijke roeping, om mensch te zijn en hij, die voor dit mensch-zijn goed is opgevoed, zal ook de maatschappelijke betrekkingen goed vervullen. Of men mijn leerling bestemme voor het leger, voor de kerk of voor de balie, dat is mij onverschillig. Vóór het beroep zijner ouders roept de natuur hem tot het menschelijk leven. L e v e n is het beroep, dat ik hem wil leeren. Ik stem toe, dat hij, wanneer hij uit mijne handen komt, soldaat, priester noch rechtsgeleerde zal zijn, hij zal in de eerste plaats mensch wezen.

Onze ware studie is die der menschelijke toestanden. Diegene onder ons, die het best de zegeningen en de tegenspoeden van het leven weet te dragen, is het best opgevoed: waaruit volgt, dat de opvoeding minder in voorschriften dan in oefeningen bestaat. Wij beginnen met ons te onderrichten zoodra wij beginnen te leven; de opvoeding vangt met de geboorte aan.

Men denkt er slechts aan, zijn kind te behouden. Dat is niet

genoeg; men moet hem leeren, om zich zelven te behouden, als hij man geworden is; om de slagen van het lot te dragen, om rijkdom en ellende beide te verachten, om, als zulks moet, te leven op de sneeuwvelden van IJsland of op de brandende rotsen van Malta. Leven, dat is niet ademen, maar handelen. De mensch, die het meest geleefd heeft, is niet hij, die de meeste jaren telt, maar hij, die het leven het meest gevoeld heeft. Er zijn er, die begraven worden op hoogen ouderdom en echter reeds bij hunne geboorte stierven. Zij zouden er bij gewonnen hebben, zoo zij in hunne jeugd naar het graf waren gedragen, indien zij ten minste tot dien tijd geleefd hadden.

De maatschappelijke mensch wordt geboren, leeft en sterft in slavernij; bij zijne geboorte steekt men hem in een pak; bij zijn dood spijkert men hem in eene kist; zoolang hij de menschelijke gedaante heeft, is hij geboeid door onze instellingen. Sommige vrouwen beweren, dat ze, door het hoofd van pas geboren kinderen te kneden, er een fatsoenlijken vorm aan geven en — zij martelen ze! Onze hoofden zouden slecht van fatsoen gemaakt zijn door den Schepper van ons bestaan; van buiten zouden zij gefatsoeneerd moeten worden door de vroedvrouwen, van binnen door de wijsgeeren! De Caraïben zijn ten minste voor de helft gelukkiger dan wij!

Nauwelijks heeft het kind den moederschoot verlaten of men geeft het nieuwe windsels. Men bakert het in, met het hoofd stijf op den romp, met de beenen uitgestrekt, met de armen langs het lijf, zoodat het niet van houding kan veranderen. En toch heeft het pasgeboren kind behoefte, zijne leden uit te strekken en te bewegen. Waarlijk het had het minder bekneld en minder benauwd in den moederschoot dan in zijne windsels en ik kan niet inzien, dat het met zijne geboorte gewonnen heeft.

Van waar komt dat onverstandig gebruik? Van onze tegennatuurlijke zeden. Sedert de moeders, haar eersten plicht miskennende, hare kinderen niet meer willen zoogen, heeft men ze aan gehuurde vrouwen overgelaten, die op haar gemak gesteld zijn. Op een kind in volle vrijheid moet men gedurig passen, doch wanneer het goed gebonden is, werpt men het in een hoek neer en bekreunt zich niet om zijn geschreeuw.

Niet alleen, dat de vrouwen hare kinderen niet meer zoogen, zij willen er ook geen meer hebben. Van het oogenblik, dat de moederstaat lastig wordt, vindt men spoedig ook een middel, om er zich geheel van te bevrijden en ten nadeele van het menschelijk geslacht misbruikt men den prikkel, die gegeven is, om het geslacht te vermenigvuldigen. Deze gewoonte, gepaard met andere oorzaken van ontvolking, kondigt ons het naderende lot van Europa aan. De wetenschappen, de kunsten, de wijsbegeerte en de zeden, welke er aangekweekt worden, zullen spoedig van ons werelddeel eene woestijn maken. Europa zal met wilde dieren bevolkt worden — en niet veel van bewoners veranderd zijn.

Maar als de moeders zich weer verwaardigen, hare kinderen te zoogen, zullen de zeden van zelve veranderen; de gevoelens der natuur zullen

weer in de harten ontwaken. Het aantrekkelijke van het huislijk leven is het beste tegenwicht tegen slechte zeden. Het gewoel der kinderen, dat men voor lastig houdt, wordt aangenaam, het brengt den vader en de moeder bij elkander; de huwelijksband wordt versterkt. Als de vrouwen weer moeders worden, zullen de mannen weer spoedig vaders en echtgenooten zijn.

Intusschen begaan de moeders nog eene andere fout: zij voeden hare kinderen te weekelijk op en maken hen daardoor vatbaar voor allerlei kwalen, waarvan zij in latere jaren vaak het slachtoffer worden. Neem de natuur waar en volg den weg, dien zij u voorschrijft. Zij oefent de kinderen aanhoudend; zij maakt hun gestel gehard door allerlei beproevingen. Het doorbreken der tanden doet koorts ontstaan; hevige buikpijn bezorgt hun stuiptrekkingen. aanhoudende hoest doet hen bijna stikken. Bijna het geheele eerste kindertijdperk is ziekte en gevaar. Dat is de weg der natuur. Werk haar niet tegen! De ervaring leert, dat er meer weekelijk opgevoede kinderen sterven dan andere. Oefen uwe kinderen derhalve in de ongemakken, die zij eenmaal moeten dragen. Maak hun lichaam gehard tegen de invloeden van het jaargetijde, de weersgesteldheid en de elementen; tegen honger, dorst en vermoeienis; dompel hen in de wateren van den Styx.

Een zwak lichaam verzwakt den geest. Vandaar de heerschappij der geneeskunde, die voor de menschheid verderfelijker is dan alle kwalen, die zij beweert te genezen. Ik weet niet, van welke ziekten de geneesmiddelen ons genezen, maar wel weet ik, dat zij ons gevaarlijke ziekten geven: lafhartigheid, kleinmoedigheid, lichtgeloovigheid, vrees voor den dood; zoo zij het lichaam al genezen, zij dooden den moed. Wilt gij menschen van waarachtigen moed vinden, zoek ze in die plaatsen, waar geen geneesheeren zijn, waar men niet bekend is met de gevolgen der ziekten; en waar men niet aan den dood denkt. Van nature weet de mensch standvastig te lijden en in vrede te sterven. Het zijn de geneesheeren met hunne voorschriften, de wijsgeeren met hunne lessen, de priesters met hunne vermaningen, die den mensch den moed ontnemen en hem verleeren te sterven.

Het eenige nuttige deel der geneeskunde is de gezondheidsleer en deze is bovendien minder eene wetenschap dan eene deugd. De matigheid en de arbeid zijn de beste geneesheeren voor een mensch: de arbeid wekt zijn eetlust op en de matigheid belet hem, er misbruik van te maken. Leef volgens de natuur, wees gelaten en jaag de geneesheeren weg; gij zult den dood niet ontkomen, doch gij zult hem slechts eenmaal gevoelen. Ik vraag, wat waarachtig goeds de geneeskunst aan de menschheid gebracht heeft. Sommigen, die anders zouden sterven, geneest zij, dat is waar, doch de millioenen die zij doodt, zouden in leven gebleven zijn. Verstandige mensch, speel nooit in deze loterij, waarin te veel kansen tegen u zijn. Lijd, sterf of word beter, maar bovenal: leef tot uw laatste uur.

Hoe moeten wij echter met onzen kweekeling handelen ten opzichte van het gevaar der kinderpokken? Zullen wij hem op jeugdigen leeftijd laten inenten of wachten, tot hij de natuurlijke pokken krijgt?

Op de eerste wijze zullen wij hem een waarborg geven tegen het gevaar op een leeftijd, waarin het leven het kostbaarst is, maar de tweede manier van doen is meer in overeenstemming met onze algemeene beginselen, om namelijk alles aan de natuur over te laten. De mensch der natuur is altijd voorbereid; laten wij hem door dezen geneesheer laten inenten, die beter dan wij het juiste oogenblik zal weten te kiezen.

Beweging is eene der eerste levensbehoeften van een kind. Laat Emile, zoodra hij sterk genoeg is, door de kamer kruipen; laat hem zijne kleine ledematen uitrekken; gij zult zien, dat ze van dag tot dag sterker worden. Vergelijk hem met een kind van denzelfden leeftijd, dat men altijd in het pak steekt en gij zult verbaasd staan over het verschil in beider ontwikkeling. Een kind, welks lichaam en armen vrij zijn, zal minder schreeuwen dan een kind, dat in een pak gewikkeld is. Als het schreit uit verbeelding of koppigheid, dan is een afdoend middel, om het stil te krijgen, zijne aandacht door eenig prettig en in 't oog vallend voorwerp af te leiden, waardoor het vergeten zal, waarom het schreit.

Over het algemeen kleedt men de kinderen te dik, vooral in hun eersten leeftijd. Men moest hen liever harden tegen de koude dan tegen de warmte; van strenge kou zullen zij nooit last hebben, als men er hen vroeg aan blootstelt. Als men de volken van het noorden met die van het zuiden vergelijkt, schijnt het wel zeker, dat men sterker wordt, wanneer men groote koude, dan wanneer men groote warmte doorstaat. Men ziet dan ook, dat er in de maand Augustus de meeste menschen sterven. Naarmate echter het kind grooter en zijne spieren sterker worden, moet men het allengs gewennen, de zonnestralen te trotseeren; als men hierin trapsgewijze te werk gaat, zal men het kind ongevoelig maken voor de temperatuur der heete luchtstreek.

Locke maakt zich in zijne voor 't overige flinke en verstandige voorschriften aan tegenstrijdigheden schuldig, welke men bij zulk een nauwkeurig schrijver niet zou verwachten. Dezelfde man, die wil, dat de kinderen zich 's zomers in ijskoud water baden, wil niet, dat zij, verhit zijnde, verkoelende dranken gebruiken, of dat zij op tochtige plaatsen op den grond slapen. Maar, daar hij wil, dat de schoenen der kinderen in alle jaargetijden het water doorlaten, vraag ik, of zij het minder zullen doorlaten, als het kind verhit is? Telkenmale, als Emile dorst heeft, verlang ik, dat men hem te drinken zal geven; ik wil, dat men hem zuiver water geve, zonder eenige voorbereiding, zelfs niet, dat men er de grootste koude afneemt, al is hij druipnat van zweet en al is 't in 't hartje van den winter. De eenige zorg, welke ik hem aanbeveel, is dat men onderscheid make in de soort van het water. Is het stroomend water, geef het hem dan onmiddellijk te drinken, zooals het uit de rivier komt; is het bronwater, dan moet het eenigen tijd in de lucht staan, vóór dat hij het drinkt. In de warme jaargetijden is het rivierwater lauw; dit is niet het geval met het bronwater, dat niet in aanraking met de lucht komt; men

moet eenigen tijd wachten, tot het ongeveer de temperatuur der lucht heeft aangenomen.

Wen uwe kinderen ook aan gewone, eenvoudige spijzen. Laat hen eten, loopen en spelen, zooveel zij willen; gij kunt er op aan, dat zij nooit te veel eten of eene slechte spijsvertering zullen hebben. Indien gij hen echter den halven tijd honger laat lijden en zij kunnen aan uwe waakzaamheid ontsnappen, dan zullen zij zich, zooveel zij kunnen, schadeloos stellen en zich tot stikkens en berstens toe volproppen. Onze eetlust is daarom alleen overdadig, omdat wij hem aan andere regels willen onderwerpen dan die der natuur. Wij willen met de balans in de hand alles regelen en voorschrijven, hier bijvoegen, ginds afnemen, maar die balans is afhankelijk van onze grillen, niet van onze maag. Bij de boeren zijn de broodkast en de boomgaard altijd open en onder hen weten de volwassenen noch de kinderen, wat een overladen maag is.

Kinderen moeten veel slapen, omdat zij veel in beweging zijn. De nacht is door de natuur aangewezen als de tijd van rust. Het is eene standvastige waarneming, dat de slaap rustiger en aangenamer is, als de zon is ondergegaan. De gezondste gewoonte is zeker, met de zon op te staan en naar bed te gaan. Hieruit volgt, dat de mensch, evenals alle dieren in onze luchtstreek, in den winter meer behoefte aan slaap heeft, dan in den zomer. Doch het leven in de maatschappij is niet eenvoudig en niet natuurlijk genoeg, om den mensch aan deze regelmatigheid te gewennen en ze voor hem noodzakelijk te maken. Zonder twijfel mag men zich aan regels onderwerpen, doch de eerste is die, ze zonder gevaar te kunnen overtreden, zoodra de noodzakelijkheid zulks eischt. Maak dus uw kweekeling niet verwijfd door een onafgebroken vreedzamen slaap. Onderwerp hem zonder schroom aan de wet der natuur, doch vergeet niet, dat hij in de samenleving boven deze wet moet verheven zijn, dat hij laat naar bed moet kunnen gaan, vroeg opstaan, onzacht wakker gemaakt worden, ja geheele nachten wakende moet kunnen doorbrengen, zonder dat dit hem eenig ongemak veroorzaken mag.

Het is zeer nuttig, dat men zich vroeg gewenne, op een slecht bed te slapen; dit is het beste middel, om geen bed meer slecht te vinden. Over het algemeen vermeerdert het geharde leven, als het gewoonte geworden is, de aangename gewaarwordingen; het verwijfde leven baart ongelooflijk veel verdrietelijkheden. Al te weekelijk opgevoede menschen kunnen slechts slapen op dons; die gewend zijn, op planken te slapen, vinden den slaap overal; voor hem, die terstond inslaapt, als hij naar bed gaat, bestaat er geen hard bed.

Men leert alle jongelieden van stand paardrijden, wijl dit eene dure liefhebberij is, maar bijna niemand leert zwemmen, omdat dit niets kost en een werkman het dus evengoed kan leeren als ieder ander. Emile zal zoowel in het water als op den vasten grond leven. Als ik hem kon leeren door de lucht te vliegen, zou ik een arend van hem maken en een salamander, als hij in het vuur kon harden.

Van veel belang is het ook, het kind te wapenen tegen de vrees.

Ik wil Emile van jongs af er aan gewennen, allerlei nieuwe en vreemde voorwerpen te zien, geschikt om hem vreesachtig en daardoor moedig te maken. Hij moet leelijke, afschuwelijke dieren te zien krijgen, doch op een afstand, tot hij er zich aan gewend heeft en, doordat hij ziet, dat anderen ze aanraken, ze ook zelf aanraakt. Als hij in zijne jeugd padden, slangen, kreeften enz. zonder vrees gezien heeft, zal hij later, groot geworden, elk dier zonder afgrijzen leeren beschouwen. Als bij het afscheid van Hector en Andromaché de kleine Astyanax, beangst voor den wapperenden vederdos op zijns vaders helm, hem niet wil kennen, zich schreiende aan de borst zijner moeder werpt en deze een glimlach onder hare tranen ontlokt, wat doet dan de vader om dien schrik te verdrijven? Hij zet den helm af en brengt het kind door liefkoozingen tot bedaren. Ware het oogenblik minder bewogen geweest, hij zou met het kind den helm genaderd zijn, met den pluimbos hebben gespeeld en dien door het kind hebben laten betasten; eindelijk misschien had de moeder den helm opgenomen en lachend op haar eigen hoofd geplaatst.

Ik heb waargenomen, dat kinderen zelden bang zijn voor onweer, ten minste als de slagen niet te verschrikkelijk zijn. Zij worden voor het onweer niet eer bevreesd, dan wanneer zij geleerd hebben, dat het somtijds menschen en dieren kan dooden. Wanneer het verstand hen bevreesd begint te maken, zorg dan, dat de gewoonte hen gerust stelle. Met eene langzame en zorgvuldige opklimming maakt men het kind en den man onverschrokken tegenover alles.

Waarom oefent men ons niet, in het donker te loopen en des nachts, zonder licht, alles te doen, wat de blinden over dag en zonder oogen doen? Als het dag is, hebben wij op hen vooruit, doch des nachts zijn zij onze gidsen. Wij zijn de helft van ons leven blind, met dit onderscheid, dat de ware blinden zich altoos weten te redden en wij in het holste van den nacht geen voet durven verzetten. Men kan een licht aansteken, zal men mij te gemoet voeren. Och, altijd weer werktuigen! Wie verzekert u, dat gij ze altijd bij de hand zult hebben, als gij ze behoeft? Wat mij aangaat, ik heb liever, dat Emile oogen heeft in de toppen zijner vingers dan in eene kaars. Redeneer niet met iemand, dien ge genezen wilt van de vrees voor de duisternis; breng hem er dikwijls in en houd u verzekerd, dat geene enkele redeneering zooveel vermag als deze eenvoudige handelwijze. De leidekkers op de daken worden niet duizelig en hij, die gewoon is in het donker te loopen, wordt niet bang.

Over het onderwijs in gewonen zin is tot nu toe niet gesproken. Dat heeft zijne goede gronden; Rousseau toch wil, dat het kind voor zijn 12e jaar niets opzettelijk leere. De jeugd mag niet anders doorgebracht worden dan in spel en dartele vermaken. De voornaamste regel van de geheele opvoeding is deze: men moet niet trachten, tijd te winnen, maar tijd te verliezen. De eerste opvoeding moet zuiver *negatief* zijn. Zij bestaat niet in het onderwijzen van de deugd of de ondeugd, maar daarin, dat het hart bewaard worde tegen de ondeugden,

de geest tegen de dwaling. Indien gij uw kweekeling gezond en sterk tot den leeftijd van twaalf jaar kondt brengen, zonder dat hij zijne rechter- van zijne linkerhand wist te onderscheiden, dan zou hij zonder vooroordeelen en zonder gewoonten zijn opgegroeid en niets in zich hebben, wat de goede uitkomst uwer zorgen zou kunnen in den weg staan. Hij zou spoedig de wijste der menschen worden en, door te beginnen met niets te doen, zoudt gij een wonder van opvoeding hebben verricht. Doordat men van een kind geen kind, maar een geleerde wil maken, kan men, naar de vaders en onderwijzers meenen, nooit vroeg genoeg berispen, verbeteren, beknorren, vleien, dreigen, beloven, onderrichten, redeneeren. Doe beter, wees verstandig en redeneer niet met uw leerling. Oefen zijn lichaam, zijne organen, zijne zintuigen, zijne krachten, maar laat zijne ziel zoo lang mogelijk werkeloos. Beschouw elk uitstel als een voordeel; het is veel gewonnen, als men de grens bereikt, zonder iets verloren te hebben; laat de kindsheid in de kinderen rijp worden. Kortom, welke les hun ook noodig zij, geef hun die heden niet, als gij ze zonder gevaar tot morgen kunt uitstellen. Bespied langen tijd de natuur, neem uw kweekeling goed waar, alvorens gij het eerste woord tot hem spreekt. Meent gij, dat deze tijd van vrijheid voor het kind verloren is? Integendeel, gij zult dien op deze wijze het best besteden, want gij zult hem met woeker terugwinnen op later leeftijd. De verstandige geneesheer geeft geen voorschriften in het wilde, maar hij bestudeert eerst het gestel van den zieke, eer hij hem iets voorschrijft. Gevoel eerbied voor de kindsheid en haast u nooit een oordeel over haar te vellen, noch in het goede, noch in het kwade. Laat de natuur langen tijd werken, eer gij u vermeet in hare plaats te handelen. Verontrust u niet, als gij uw leerling zijne eerste jaren met niets-doen ziet doorbrengen. Hoe, is het dan niets, gelukkig te zijn? Is het niets, den geheelen dag te loopen, te springen, te spelen? Zijn geheele leven lang zal hij niet zoo bezig zijn. Wat zoudt gij zeggen van iemand, die, om zijn leven nuttig te besteden, nooit ging slapen? Gij zoudt zeggen: die man is gek. Hij gebruikt den tijd niet, hij berooft zich er van; door den slaap te ontvluchten, snelt hij den dood in de armen. Denk er om, dat het hier dezelfde zaak geldt, en dat de jeugd de slaap is der rede.

De schijnbare vlugheid in het leeren is de oorzaak van den geestelijken ondergang der kinderen. Men ziet niet in, dat deze vlugheid het bewijs is, dat zij niets leeren. Hunne effene en gladde hersenen kaatsen als in een spiegel de voorwerpen terug, welke men hen laat zien, doch niets blijft achter, niets dringt door. Het kind onthoudt de woorden, maar de zin gaat voor hem verloren; wie er naar luistert, verstaat wat hij zegt; hij zelf verstaat er niets van. Wilt gij het verstand van uw leerling aankweeken, oefen dan zijn lichaam: maak het krachtig en gezond, om hem wijs en verstandig te maken. Hij moet werken, handelen, loopen, schreeuwen, hij moet altijd in beweging zijn; hij moet een man worden in kracht en weldra zal hij het zijn in verstand.

Door aldus de kinderen van de plichten te ontheffen, waarmede

men hen gewoonlijk kwelt, neem ik ook de oorzaken hunner grootste ellende weg, namelijk de boeken. Het lezen is een pest voor de jeugd en toch bijna de eenige bezigheid, welke men haar weet te geven. Op twaalfjarigen leeftijd zal Emile bijna nog niet weten, wat een boek is. Doch, zegt men, het zal toch noodig zijn, dat hij lezen leert. Ik stem dit toe, hij moet kunnen lezen, wanneer dit nuttig voor hem is; doch vóór dien tijd dient het lezen alleen om verveling te doen ontstaan.

Men geeft zich allerlei moeite, om de beste leesmethode te vinden; men vindt lessenaars en leestafels uit en maakt als 't ware van de kinderkamer eene drukkerij. Och hemel, een beter middel, dan dit alles, doch dat men altijd vergeet, is de behoefte op te wekken, om te leeren lezen. Als deze behoefte is gewekt, kunt gij letterkaarten en leestafels wel achterwege houden; dan is elke methode goed.

Zoo zal Emile, opmerkende en leerende, maar nooit opzettelijk of gedwongen, zijn twaalfde levensjaar naderen. Misschien zal hij ook schrijven en teekenen willen leeren, maar in alles zal hij den natuurlijken weg volgen. Zijne teekenvoorbeelden zullen geene modellen zijn, die anderen voor hem vervaardigd hebben, maar uitsluitend de voorwerpen der hem omringende natuur. Zijn leermeester teekent met hem mee, aanvankelijk even gebrekkig, als hij het doet; wil hij de meetkunde beoefenen, dan legt hij driehoeken en cirkels op elkaar, om zoo uit onmiddellijke aanschouwing gevolgtrekkingen te maken omtrent hunne gelijkheid of ongelijkheid. Maar alle redeneeren over dingen, die hij niet ziet, zal evenzeer buitengesloten zijn als alle uit-het-hoofd-leeren. Hij leert al wat de natuur hem ongedwongen leeren wil. En het resultaat? Breng hem bij andere kinderen en laat hem zijn gang gaan. Gij zult spoedig zien, wie inderdaad het best ontwikkeld is, wie het meest de volmaaktheid van zijn leeftijd nabij komt. Onder de stadskinderen is er geen zoo vlug als hij; de kinderen op het land evenaart hij in kracht en overtreft hij in vlugheid. Over alles, wat onder het begrip der kindsheid valt, velt hij zijn oordeel; hij ziet beter vooruit dan zij allen. Is er sprake van handelen, van loopen, van springen, van iets te breken of op te heffen, van afstanden te schatten, van spelen te bedenken, van prijzen te winnen, men zou zeggen, dat de natuur onder zijne bevelen stond, zoo gemakkelijk weet hij alle dingen naar zijn wil te plooien. Hij is geboren, om zijns gelijken aan te voeren en te besturen; de ondervinding geeft hem het recht, die plaats in te nemen. Hij is tot de rijpheid zijner kindsheid genaderd; hij heeft het leven geleid van een kind en zijne volmaaktheid niet gekocht ten koste van zijn geluk.

Een groot bezwaar dezer eerste opvoeding is, dat zij slechts zichtbaar is voor helderziende menschen en dat gewone oogen in een met zooveel zorg opgevoed kind slechts een straatjongen kunnen zien. Onze onderwijzers denken meer aan hun eigen belang dan aan dat van hunne leerlingen; zij trachten te bewijzen, dat zij hun tijd niet verbeuzelen en het geld, dat men hun geeft, wel verdienen; zij stampen hun allerlei geleerdheid in, die later uitgestald en vertoond kan worden. Zij vragen er niet naar, of de aangebrachte kennis nuttig is,

mits de leerling er mee pronken kan. Wanneer zulk een kind geëxamineerd moet worden, doet men hem zijne koopwaar uitpakken; hij stalt uit, men is tevreden; hij pakt zijne zaken weer in en gaat heen. Mijn kweekeling is niet zoo rijk: hij heeft geen baal, om uit te pakken; hij kan niets anders laten zien, dan zich zelven. Een kind kan men evenmin als een volwassen man in één oogenblik leeren kennen.

Ik heb eens mylord Hyde hooren verhalen, hoe een zijner vrienden, na eene afwezigheid van drie jaren, de vorderingen van zijn zoontje, een kind van 9 à 10 jaar, onderzocht. Zij gingen op een avond met den gouverneur van den jongen op een veld wandelen, waar kinderen bezig waren vliegers op te laten. Terloops vroeg de vader aan zijn zoon: Waar staat de vlieger, waarvan wij hier de schaduw zien? En de zoon antwoordde, zonder het hoofd op te heffen, of een oogenblik te aarzelen: Boven den grooten weg! Inderdaad, voegde mylord Hyde er aan toe, lag de groote weg tusschen de zon en ons. De vader kuste zijn zoon en eindigde hiermee zijn onderzoek. Den volgenden dag zond hij den gouverneur eene aanzienlijke belooning.

Welk een vader en welk een zoon! De vraag was geheel overeenkomstig den kinderlijken leeftijd; het antwoord was heel eenvoudig; maar toch welk eene juistheid van oordeel sprak er uit. Zoo temde eens de leerling van Aristoteles het beroemde ros, dat geen stalmeester had weten te bedwingen!

Hier eindigt het tweede boek van de *Emile*. Het eerste bracht den leerling aan het eind van zijn zesde, het tweede aan het eind van zijn twaalfde jaar. Van het derde boek, „la partie le plus utile de mon livre", zooals R. zegt, en dat voornamelijk didactische onderwerpen behandelt, geven wij nu een beknopt overzicht.

De periode van 12 tot 15 jaar is de tijd van arbeid, van onderwijs, van studie. In de eerste levensperiode viel de tijd lang; wij zochten hem slechts door te komen, uit vrees, dat wij hem verkeerd zouden gebruiken. Hier is het juist het tegendeel; wij hebben geen tijd genoeg, om alles te doen, wat nuttig is. Bedenk, dat de driften naderen en dat, zoodra zij aan de deur kloppen, uw kweekeling ze gehoor zal verleenen. De rustige leeftijd der verstandelijke ontwikkeling is zoo kort en er zijn zooveel andere noodzakelijke bezigheden, dat het volstrekt onmogelijk is, in dien tijd het kind alles te leeren, wat wel wetenswaardig zou zijn. Het is er eigenlijk niet om te doen, hem de wetenschappen te onderwijzen, maar om hem er smaak voor in te boezemen, en om hem de methode te doen kennen, die hij voor verdere studie noodig heeft. Dit is het grondbeginsel van alle goede opvoeding.

De tijd is thans ook aangebroken, om het kind allengs te wennen, gezette aandacht te wijden aan hetzelfde onderwerp; nooit mag het echter dwang, altijd moet het genoegen of lust zijn, welke deze oplettendheid in 't leven roept en onderhoudt. Wat er ook gebeure, laat uw leerling zich nooit vervelen, want het is niet van zooveel belang, dat hij leert, als dat hij iets doet tegen zijn zin.

Herinner u altijd, dat de geest van mijn onderricht niet daarin bestaat, dat het kind vele zaken leert, maar daarin, dat het nooit andere, dan juiste en heldere denkbeelden in zijn hoofd opneemt.

Voer nooit gesprekken met het kind, welke het nog niet kan verstaan. Volstrekt geen beschrijving, geen welsprekendheid, geen beeldspraak, geen poëzie! Er is thans nog geen sprake van gevoel of smaak. Blijf helder, eenvoudig en koel; de tijd, die eene andere taal tot hem zal spreken, komt maar al te spoedig. Ik kan niet genoeg herhalen, dat alleen zuiver stoffelijke dingen den kinderen belangstelling inboezemen, dingen daarenboven, waarvan zij het onmiddellijke nut inzien. Steeds moeten zij antwoord weten te geven op de vraag: Waar is dat goed voor? Alles wat betrekking heeft op de zedelijke orde of op de maatschappelijke instellingen moet hun langen tijd onbekend blijven, wijl zij niet in staat zijn, het te begrijpen.

Er blijft dus niets anders over dan de studie der natuur en deze voldoet inderdaad aan al de gestelde eischen. De aarde en de hemel hebben het eerst de aandacht getrokken van alle wilde volken; zoodra Emile niet meer uitsluitend op zich zelf let, zullen deze twee ook hem de meeste belangstelling inboezemen.

Maak uw kweekeling opmerkzaam op de verschijnselen der natuur en weldra zult gij hem weetgierig maken, doch haast u nooit, om zijne weetgierigheid te voldoen. Hij moet niet de wetenschap leeren, hij moet haar vinden.

Gij wilt het kind aardrijkskunde leeren en gij koopt hem globen en kaarten — waartoe toch al deze vertegenwoordigers der werkelijkheid? Waarom toont gij hem niet de werkelijkheid zelve, opdat hij wete, waarover gij spreekt? Gebruik in 't algemeen nooit de voorstelling of de teekening van eene zaak, behalve wanneer het u onmogelijk is, de zaak zelve waar te nemen, want de voorstelling neemt de oplettendheid gevangen en doet de zaak vergeten, waarvan de voorstelling slechts de vertegenwoordigster is. Wij weten ons nooit in den toestand der kinderen te verplaatsen; wij treden niet in hunne denkbeelden, maar leeren hen de onze, en steeds onze eigen bewijsvoeringen volgende, stapelen wij ongerijmdheden en dwalingen in hunne hoofden op.

De eerste aardrijkskundige onderwerpen voor Emile moeten de stad zijn, waar hij woont en het landgoed zijns vaders; vervolgens komen de nabijgelegen plaatsen aan de orde en al wat er verder in de omgeving waar te nemen valt. Hij brengt dit alles in kaart, eene kaart die hij uitbreidt en voltooit, naarmate zijne kennis voortschrijdt. Wij zullen hem daarbij ongetwijfeld een beetje moeten leiden, doch zeer weinig en zonder dat het er den schijn van heeft. Als hij zich vergist, laat hem begaan; wacht bedaard af, tot hij zijne vergissing bemerkt of verricht in het uiterste geval het een of ander, waardoor zij hem duidelijk in het oog valt. Zoo hij zich nooit vergiste, zou hij nooit leeren. Het is overigens niet noodig, dat hij nauwkeurig de topographie van het land kenne, zoo hij het middel slechts weet, om ze te leeren kennen; hij behoeft de kaarten niet in het hoofd te hebben, maar hij

moet goed weten, wat zij voorstellen en een juist denkbeeld bezitten van de kunst, om ze te maken. Ziehier het onderscheid tusschen de kennis van uwe leerlingen en de onwetendheid van den mijne: zij kennen de kaarten en hij maakt ze.

Zoo doen wij ook bij ons onderwijs in de physica. Geen kabinet van natuurkundige instumenten! Wij maken onze instrumenten zelf. Bij mijne eerste les in de statica leg ik, in plaats van naar balansen te zoeken, een stok dwars over de leuning van een stoel, ik meet de beide deelen van den in evenwicht zijnden stok; ik hang aan beide kanten gewichten, nu eens gelijke, dan weer ongelijke en door ze te verschikken zooveel als noodig is, leer ik de hoofdwet der hefboomen. Zonder twijfel verkrijgt men helderder en zekerder begrip van zaken, welke men dus uit zich zelf leert, dan van die, welke men opdoet uit het onderwijs van anderen, en behalve dat men de rede gewent, zich niet slaafs te onderwerpen aan het gezag, oefent men zich in de kunst, het verband der dingen te ontdekken en nieuwe hulpmiddelen uit te denken, veel meer dan wanneer men, alles aannemende, zooals het aangeboden wordt, zijn geest verzwakt in achteloosheid; evenals iemand, die steeds bediend wordt door zijn personeel en getrokken door zijne paarden, ten slotte de kracht en het gebruik zijner ledematen verliest.

Onder zooveel bewonderenswaardige methoden, om de studie der wetenschappen te vergemakkelijken, hebben wij groote behoefte aan iemand, die ons eene methode geeft, om ze met inspanning te leeren.

Ik houd niet van mondelinge verklaringen. De jongelieden schenken er weinig aandacht aan en onthouden ze niet. Zaken, zaken! Ik kan nooit genoeg herhalen, dat wij te veel kracht aan de woorden hechten; met onze babbelende opvoeding maken wij slechts babbelaars.

Ik haat de boeken; zij leeren praten over dingen, die men niet weet. Men zegt, dat Hermes op zuilen de beginselen der wetenschappen graveerde, om zijne ontdekkingen te beveiligen tegen overstroomingen. Indien hij ze in het hoofd der menschen gegraveerd hadde, zouden ze bij overlevering bewaard zijn gebleven. Goed voorbereide hersenen zijn de monumenten, waarin de menschelijke kennis het veiligst gegrift wordt.

Toch, daar wij volstrekt boeken noodig hebben, kan ik wijzen op één, dat mijns inziens het gelukkigst de natuurlijke opvoeding behandelt. Dit boek is het eerste, dat mijn Emile zal lezen; het zal langen tijd zijne geheele bibliotheek uitmaken en altijd zal het er eene voorname plaats in beslaan. Het zal de tekst zijn, waarbij al onze gesprekken over de natuurkundige wetenschappen slechts als toelichting zullen dienen. Zoolang onze smaak niet bedorven is, zal de lezing er van ons altoos behagen. Is het Aristoteles, is het Plinius, is het Buffon? Neen, het is Robinson Crusoë.

Robinson Crusoë op zijn eiland, alleen, beroofd van de hulp zijner natuurgenooten en van alle mogelijke werktuigen, maar toch in zijn onderhoud voorziende en zich zelf eene soort van weelde verwervende, ziedaar een belangwekkend onderwerp voor iederen leeftijd, dat men

op duizenderlei wijzeu aangenaam voor de kinderen kan maken. Dit boek zal tegelijkertijd het onderwijs en de ontspanning van Emile uitmaken gedurende den leeftijd, waarvan hier sprake is. Hij moet zich verbeelden, zelf Robinson te zijn; hij moet zich gekleed voorstellen in dierenvellen, met eene groote muts en eene lange sabel, de geheele groteske uitrusting, zelfs tot het zonnescherm toe, aan welk laatste hij echter geene behoefte zal gevoelen. Ik wil hebben, dat hij zich zal bezig houden met het nemen van maatregelen, wanneer het een of ander hem ontbreekt; dat hij het gedrag van zijn held onderzoekt, of hij niets heeft vergeten en of hij niet iets beters had kunnen bedenken.

Om ten slotte Emile voor te bereiden voor het maatschappelijk leven is het nuttig, hem met de werkzaamheden der menschen bekend te maken. Daartoe zal hij verschillende werkplaatsen bezoeken, maar bovenal: hij zal zelf een handwerk leeren.

Van alle bezigheden die den mensch in staat stellen, in zijn onderhoud te voorzien, is de handenarbeid diegene, welke het meest den natuurstaat nadert; van alle bedrijven is die van den werkman het meest onafhankelijk van de fortuin en van de menschen. De landbouw is het voornaamste bedrijf: het is het eervolste, het nuttigste, het edelste, wat men kan uitoefenen. Ik zeg niet tot Emile: leer den landbouw, want hij kent dien. Alle landbouwwerkzaamheden zijn hem bekend; met haar is hij begonnen, tot haar keert hij ieder oogenblik weer. Maar de maatschappij staat bloot aan allerlei omwentelingen en het is u onmogelijk, het lot uwer kinderen te voorzien. De aanzienlijke wordt gering, de rijke wordt arm, de vorst wordt onderdaan; wij naderen een staat van crisis en eene eeuw van omwentelingen. Emile kan zijn vaderlijk erfgoed verliezen en wat dan? Hij zal een handwerk leeren, dat hem onafhankelijk maakt van alle lotswisseling.

De letter doodt, de geest maakt levend. Het komt er niet zoo zeer op aan, een ambacht te *kennen*, dan om het te *leeren*, om zoodoende de vooroordeelen te overwinnen, die men tegen den handenarbeid koestert. Gij zult nooit in de noodzakelijkheid komen, om voor uw levensonderhoud te zorgen? Des te erger voor u! Maar het doet er niet toe, werk dan niet uit noodzakelijkheid, maar voor uw eigen eer. Verneder u tot den staat van handwerksman, om boven den uwen verheven te zijn. Leer met een krachtigen arm de bijl en de zaag hanteeren, een balk bekappen, op het dak klimmen, een nok plaatsen en met schoten en dwarsbalken bevestigen.

Indien de neiging van uw kweekeling zich vestigde op de natuurkundige wetenschappen, zou ik het niet afkeuren, zoo hij zich aan een vak wijdde, dat met zijne neigingen strookt; hij zou dan bijv. mathematische instrumenten, verrekijkers, telescopen enz. kunnen vervaardigen.

Alles wel beschouwd zou ik wenschen, dat Emile smaak kreeg in het vak van schrijnwerker. Het is zindelijk, het is nuttig; het kan binnenshuis uitgeoefend worden; het houdt het lichaam voldoende bezig, maar eischt toch ook zin voor bevalligheid.

Zoo opgevoed, zal Emile weinig kundigheden bezitten, maar die,

welke hij bezit, zijn werkelijk de zijne. Hij weet, dat er nog veel is, waarvan hij niets weet. Hij heeft een universeelen geest, niet door zijne kundigheden, maar door het vermogen om ze verwerven; een open, verstandigen geest, voorbereid voor alles en — zooals Montaigne zegt — zoo niet onderwezen, dan toch in staat, onderwezen te worden.

Emile bezit slechts natuurlijke en zuiver physische kundigheden. Hij heeft nooit van „geschiedenis", gehoord, noch weet, wat metaphysica of ethica is. Hij kent de voornaamste betrekkingen van den mensch tot zijne omgeving, maar geen der zedelijke verhoudingen van de menschen onderling. Hij weet de denkbeelden weinig te generaliseeren en weinig afgetrokken begrippen te vormen. Om maatschappelijke deugden te bezitten, daartoe ontbreekt hem alleen de kennis der maatschappelijke verhoudingen. Hij denkt niet aan anderen en vindt het natuurlijk, dat anderen niet aan hem denken. Hij vraagt niemand iets en gelooft niet, iemand iets verplicht te zijn. Hij heeft een gezond lichaam, vlugge leden, een gezonden geest zonder vooroordeelen, een hart zonder driften. Zonder de rust van iemand te verstoren, leeft hij tevreden, vrij en gelukkig. Vindt gij, dat een kind dat aldus zijn vijftiende jaar bereikt, zijn tijd heeft verbeuzeld?

Het vierde boek van de *Emile* behandelt nu het laatste gedeelte der opvoeding, het tijdperk van het 15e tot het 20e jaar.

De eigenlijke zedelijke opvoeding neemt hier een aanvang. Een voortreffelijk leermiddel is de fabel. Het is een dwaze gewoonte, kinderen te vroeg met die lectuur bezig te houden, hen op 7- of 8-jarigen leeftijd de fabelen van La Fontaine uit het hoofd te laten leeren en hun zoo lessen van levenswijsheid voor te houden, waarvan zij niets begrijpen. Alleen volwassenen kunnen uit de fabelen lessen opdoen en dat is de reden, waarom nu voor Emile de tijd is aangebroken, er mee te beginnen. Eerst dan, als men zedelijke fouten kan begaan, kan men zich de wijsheid van den fabeldichter te nutte maken. Door den schuldige onder een vreemd masker te berispen, onderricht men hem, zonder hem te beleedigen, en hij begrijpt dan, dat de zedelijke fabel, met het oog op de waarheid, waarvan zij eene toepassing is, geen verdichtsel mag heeten. Ik meen echter niet, dat de zedelijke waarheden uit de fabelen opzettelijk onder woorden gebracht moeten worden. Niets is zoo onnut, als de moraal, waarmee de meeste fabels eindigen, alsof deze moraal niet in de fabel zelve ligt, of ten minste zoo duidelijk dient te liggen, dat ze voor iederen lezer begrijpelijk is. Waarom dan, door deze aan het slot te laten volgen, hem van het genoegen beroofd, om haar zelf uit eigen beweging te zoeken? Het talent van den onderwijzer bestaat daarin, dat de leerling smaak vinde in het onderwijs, en zijn geest moet, om er smaak in te krijgen, niet in die mate lijdelijk zijn, dat hij zich volstrekt geene moeite behoeft te geven, om zijn leermeester te verstaan. Zoo uw leerling de fabel zonder de verklaring niet verstaat, kunt gij er zeker van zijn, dat hij haar ook met de verklaring niet zal begrijpen.

Nu wordt het tijd, dat de jongeling in de samenleving treedt; hij

moet de menschen leeren kennen, onder welke hij zijn volgend leven zal moeten doorbrengen. Hij moet derhalve in gezelschappen gebracht worden en liefst in zoodanige, waarin hij gunstig kan oordeelen over hen, met wie hij in aanraking komt. Hij moet weten, dat de mensch van nature goed is: hij moet leeren zijn buurman naar zich zelf te beoordeelen; hij moet echter zien, dat de maatschappij de menschen bederft en slecht maakt; hij moet in hunne vooroordeelen de bron van al hunne ondeugden zien; hij moet aangespoord worden, den mensch individueel te beminnen, maar de massa te verachten; hij moet zien, dat alle menschen ongeveer hetzelfde masker dragen, maar hij moet ook weten, dat er gezichten zijn, die schooner zijn, dan het masker, dat ze bedekt.

Nu is de tijd gekomen, om de geschiedenis te bestudeeren. Om de menschen te kennen, moet men ze zien handelen. In de wereld hoort men hen spreken; met hunne gesprekken komen zij openlijk voor den dag, doch hunne daden verbergen zij. In de geschiedenis evenwel zijn hunne daden ontsluierd, en beoordeelt men ze naar wat zij verrichten. Zelfs hunne woorden helpen ons, ze te waardeeren, want door hunne woorden te vergelijken met hunne daden, ziet men te gelijkertijd, wat zij zijn en wat zij willen schijnen; hoe meer zij zich vermommen, des te beter leert men ze kennen.

Er is nog een tweede gewichtig onderwerp, dat nu onder de oogen moet gezien worden: het leiden en beteugelen der ontwakende hartstochten. De grootste wijsheid is hier, de ontwikkeling zooveel mogelijk te vertragen. Bied den jongelingen wanneer de gevaarlijke leeftijd nadert, tooneelen aan, die hen beteugelen, niet, die hen prikkelen; leid hunne ontwakende verbeelding om den tuin door dingen, die, in plaats van hunne zinnen te ontvlammen, de werkzaamheid er van onderdrukken. Houd hen ver van de groote steden, waar de opschik en de zedeloosheid der vrouwen de lessen der natuur bespoedigen, waar alles aan hunne oogen genietingen vertoont, welke zij niet mogen kennen, vóórdat zij nog eene keus weten te doen. Breng hen tot hunne eerste gewoonten terug, waar de landelijke eenvoud de driften van hun leeftijd minder spoedig tot ontwikkeling laat komen, of, indien hun smaak voor de kunst hen aan de stad bindt, tracht dan een verderfelijk nietsdoen te voorkomen. Kies met zorg hunne gezelschappen, hunne bezigheden, hunne genietingen; breng onder hunne aandacht roerende, maar tevens zedelijke tooneelen, die hen treffen, zonder hunne zinnen te prikkelen. Mocht dit alles niet voldoende zijn, zie dan naar eene nieuwe afleiding om. Tracht eene bezigheid te vinden, die voor uw kweekeling nieuw is en hem daardoor belangstelling inboezemt, die hem voortdurend bezig houdt, hem behaagt, hem bindt, hem oefent; eene bezigheid, waarop hij zich ijverig toelegt en waar hij met zijne geheele ziel bij tegenwoordig is. De eenige bezigheid, die mij toeschijnt, aan al deze voorwaarden te voldoen, is de jacht. Indien de jacht ooit een onschuldig vermaak is, indien zij ooit voor den mensch past, dan is het in dezen leeftijd. Emile heeft alles, wat noodig is, om er in te slagen; hij is sterk, lenig, geduldig, onver-

moeid; zonder eenigen twijfel zal hij smaak in deze bezigheid krijgen; hij zal er zich met al de drift van zijn leeftijd aan overgeven; hij zal, tenminste voor eenigen tijd, de gevaarlijke neigingen, die uit weekelijkheid geboren worden, er door verliezen. De jacht verhardt zoowel het gemoed als het lichaam, zij doet gewennen aan bloed, aan wreedheid. Men heeft van Diana de vijandin der liefde gemaakt en deze allegorie is alleszins juist. Het frissche lommer en de boschjes, die voor den minnaar slechts zoete toevluchtsoorden zijn, zijn voor den jager slechts schuilplaatsen van wild; waar de eerste slechts herdersfluiten en vogelengekweel hoort, verneemt de laatste hoorngeschal en hondengebas; de eerste denkt slechts aan nyaden en nymfen, de laatste alleen aan paarden en jachthonden.

Ook het onderwijs in den godsdienst wordt door Rousseau in dit vierde boek behandeld en het is juist dit gedeelte, dat zoo hevige storm tegen hem deed opsteken. Eigenlijk is dit heele stuk een hors-d'oeuvre, waarin aan Emile volstrekt niet meer gedacht wordt, maar waar R. gelegenheid vindt, zijne eigen godsdienstige geloofsbelijdenis neer te schrijven. Hij voert hier een Savooysch geestelijke, zonder twijfel iemand, met wien hij vroeger kennis gemaakt heeft, sprekende in en laat hem eene uitvoerige, meer dan 50 bladzijden beslaande, geloofsbelijdenis afleggen. Enkele trekken deelen wij er uit mee.

Eerst polemiseert de schrijver tegen het materialisme, de philosophische opvatting van zijn tijd. „Ik geloof, dat de wereld wordt bestuurd door een machtigen en wijzen wil. Dit wezen, dit uit zich zelf handelend wezen, dat het heelal in beweging brengt en alle dingen regeert, noem ik God. Aan dezen naam hecht ik de denkbeelden van wijsheid, van macht, van wil en dat van goedheid, welke er een noodzakelijk gevolg van is. — Hoe meer ik nadenk over het denkvermogen en over de natuur van den menschelijken geest, des te meer vind ik, dat de redeneering der materialisten gelijkt op die van den doove. Ze zijn inderdaad doof voor de inwendige stem, die hun op een moeilijk te miskennen toon toeroept: eene machine denkt niet; er bestaat noch eene beweging, noch een vorm, die het denken voortbrengt: iets in u tracht de banden te verbreken, die het binden; het heelal is niet groot genoeg voor u: uwe gevoelens, uwe wenschen, uwe onrust, zelfs uw trots hebben een ander beginsel, dan dit beperkte lichaam, waarin gij u voelt geketend. Op den bodem des harten is een beginsel gegrift van rechtvaardigheid en deugd, waarnaar wij onze handelingen en die van anderen beoordeelen, of zij goed of slecht zijn; aan dit beginsel geef ik den naam van geweten. — Geweten, Goddelijk instinct, onsterfelijke en hemelsche stem, veilige gids van een onkundig en beperkt, nochtans verstandig en vrij wezen; onfeilbare rechter over het goede en het kwade, gij, die den mensch aan God gelijk maakt, gij zijt het, die de uitnemendheid zijner natuur en de zedelijkheid zijner daden bepaalt; zonder u gevoel ik niets, dan het treurig voorrecht, om van dwaling in dwaling te vervallen, door een verstand zonder richtsnoer en eene rede zonder beginsel."

Nu keert R. zich echter tegen alle dogmatische, alle geopenbaarde

godsdiensten. „Men zegt, dat er eene openbaring noodig is, om aan de menschen te leeren op welke wijze God gediend wil wezen; om deze noodzakelijkheid aan te toonen, wijst men op de verscheidenheid der eerediensten, die de menschen hebben ingevoerd en men ziet niet in, dat juist deze verscheidenheid hare bron heeft in de phantasie der openbaringen. Sedert de menschen uitgevonden hebben, God te laten spreken, laat iedereen hem spreken op zijne eigen manier. Als men alleen geluisterd had naar wat God tot het hart der menschen heeft gesproken, dan zou er nooit meer dan één godsdienst op aarde geweest zijn. Verwarren wij de godsdienstplechtigheden niet met den godsdienst zelven! De eeredienst, dien God vraagt, is die van het hart. 't Is wel eene zeer dwaze ijdelheid, te meenen dat God belang stelt in de snit van het priesterlijk gewaad, in de volgorde der woorden, die de priester spreekt, in de gebaren, die hij bij het altaar maakt en in al zijne kniebuigingen. God wil aangebeden worden in geest en in waarheid; dit is een plicht van alle godsdiensten, van alle landen, van alle menschen. — God heeft zich door wonderen doen kennen, zegt men. Waar zijn die wonderen? In de boeken. En wie heeft die boeken gemaakt? Menschen. En wie heeft die wonderen gezien? Menschen, die ze door hunne getuigenissen bekrachtigen. Hoe, altijd dezelfde menschelijke getuigen? Altijd menschen, die mij mededeelen, wat andere menschen hun hebben meegedeeld? Wat een menschen tusschen God en mij! — „Gij leert mij, dat twee duizend jaar geleden" — zoo laat Rousseau een heiden tot een zendeling spreken — „aan het andere einde der wereld, ik weet niet in welk stadje, een God geboren en gestorven is, en gij voegt er bij, dat allen, die aan dit mysterie niet gelooven, verdoemd zijn. Dat zijn wel vreemde dingen, om zoo maar voetstoots op het gezag van iemand, dien ik niet ken, aan te nemen. Waarom heeft God zoo verre van mij gebeurtenissen doen plaats grijpen, waarin hij wilde, dat ik onderwezen zou worden? Is het eene misdaad, dat men niet weet, wat bij onze tegenvoeters voorvalt? Kan ik raden, dat op een ander halfrond een Hebreeuwsch volk bestaat en eene stad Jerusalem ligt? Men zou mij even goed kunnen dwingen, te weten, wat er op de maan gebeurt. Laat mij, bid ik u, het ver gelegen land zien, waar zooveel ongehoorde wonderen gebeuren, waar maagden kinderen baren, waar Goden geboren worden, eten, lijden en sterven, opdat ik wete, waarom de bewoners van dit Jerusalem God als een roover en moordenaar hebben behandeld. Zij erkenden hem niet, zegt gij, voor hun God. Wat moet ik dan doen, die er nooit over heb hooren spreken, dan door u?"

Al verzet R. zich dus met kracht tegen de dogma's der Christelijke Kerk, hij koestert niettemin groote vereering voor den persoon van Jezus, zooals deze ons in de Evangeliën geteekend wordt. Ziet de boeken der wijsgeeren met al hunne opgesmuktheid: hoe klein zijn zij bij de Evangeliën vergeleken! Is het mogelijk, dat een te gelijker tijd zoo verheven en eenvoudig boek het werk van menschen is? Is het mogelijk, dat hij, wiens geschiedenis hier beschreven wordt, een mensch is? Is hier de toon van een geestdrijver of van een eerzuchtigen

sectaris? Welke zachtmoedigheid, welke reinheid in zijne zeden! Welk eene treffende bevalligheid in zijn onderwijs, welk eene verhevenheid in zijne spreuken, welke diepe wijsheid in zijne gesprekken, welk eene tegenwoordigheid van geest, welk eene fijnheid en juistheid in zijne antwoorden! Waar is de mensch, waar is de wijze, die zonder zwakheid en zonder vertoon weet te handelen, te lijden en te sterven? Wanneer Plato zijn denkbeeldigen rechtvaardige schetst, bedolven onder den smaad der misdaad en waardig alle belooningen der deugd, dan schildert hij, trek voor trek, Jezus Christus; de gelijkheid is zoo treffend, dat al de kerkvaders haar gevoeld hebben en het niet mogelijk is, zich daaromtrent te vergissen. Welk een vooroordeel, welke eene verblinding is het, den zoon van Sophroniscus met den zoon van Maria te durven vergelijken! Welk een afstand tusschen beiden! Socrates, zonder smart en zonder smaad stervende, speelde zijne rol zonder moeite tot aan het einde, en, had zijn gemakkelijke dood zijn leven niet in eere gebracht, men zou twijfelen of Socrates met al zijn geest wel iets anders dan een sophist ware geweest. Hij stelde de zedeleer samen, zegt men; maar vóór hem hadden anderen haar reeds beoefend; hij bracht slechts onder woorden, wat zij gedaan hadden; uit hunne voorbeelden ontwikkelde hij slechts lessen. Aristides was rechtvaardig geweest, vóórdat Socrates gezegd had, waarin de rechtvaardigheid bestond; Leonidas was voor zijn vaderland gestorven, vóórdat Socrates de vaderlandsliefde tot een plicht had gemaakt. Sparta was matig, vóórdat Socrates de matigheid had geprezen. Maar waaraan had Jezus onder zijne landgenooten die verheven en reine zedeleer ontleend, waarvan hij de lessen en het voorbeeld tevens gaf? Te midden der wildste geestdrijverij deed hij de stem der hoogste wijsheid hooren. De dood van Socrates, kalm met zijne vrienden philosopheerende, is de zachtste, dien men zou kunnen wenschen; die van Jezus daarentegen, stervende onder hevige smarten, gehoond, bespot, vervloekt door het gansche volk, is de verschrikkelijkste, dien men zou kunnen vreezen. Terwijl Socrates den giftbeker neemt, zegent hij den man, welke dien beker hem weenende reikt; Jezus bidt, onder de schrikkelijkste smarten, voor zijne woedende beulen. Ja, zoo het leven en de dood van Socrates het leven en de dood van een wijze zijn, dan zijn het leven en de dood van Jezus die van een God!

Wij zouden hier ons overzicht kunnen eindigen; met het *Vierde Boek* toch is de opvoeding van Emile voltooid. Toch volgt er nog een vijfde, dat echter meer als een aanhangsel van het vorige moet worden beschouwd. Om volkomen gelukkig te zijn, moet Emile nog eene vrouw hebben en deze overweging leidt Rousseau er toe, over de vrouwelijke opvoeding te handelen. Hierin komt echter lang niet zooveel opmerkelijks voor als in de eerste deelen. Er staan ook in dit laatste boek tal van scherpzinnige opmerkingen, maar Rousseau kon in de vrouw niets anders zien, dan een wezen, bestemd om den man te behagen. Al het revolutionnaire, dat zijne opvoedingsmethode bij Emile kenmerkt, is verdwenen en heeft voor de allergewoonste opvat-

ting plaats gemaakt, zoodra hij over de opvoeding van Sophie mediteert. De vrouw moet onderdanig zijn en hare hoogste eere vinden in het welgevallen van haar man. Hare opvoeding is eene uitwendige. Vraagt Emile bij al wat hem ontmoet: waarvoor dient dit? Sophie behoort te vragen: welken indruk zou dat maken? Emile trotseert de meening der menschen en veracht de massa; Sophie gaat nooit tegen de openbare meening in, want het is niet genoeg, dat eene vrouw deugdzaam is, de geheele wereld moet van hare deugden overtuigd zijn. Zij oefent zich in alle vrouwelijk werk, maar heeft toch een afkeer van alles waarmee zij hare handen of hare kleeren zou kunnen vuil maken. Van keukenbezigheden houdt zij niet, uit vrees, dat zij eene vlek op hare manchetten zou kunnen krijgen. Zij behoeft niet dom te blijven, maar zij moet juist zooveel leeren, als hare bevalligheid voor den man kan verhoogen. In één woord: heel de vrouwelijke opvoeding moet gericht zijn op het levensdoel van de vrouw: volmaking van 't geluk van den man.

De *Emile* heeft grooten opgang gemaakt en veel invloed geoefend. Dat is misschien het best te merken uit de vele strijdschriften, waartoe het boek heeft aanleiding gegeven. Onder de verschillende titels van *Anti-Emile*, *Emile chrétien*, *Nouvel Emile*, *Emile corrigé* verschenen opvoedkundige verhandelingen, die geheel of ten deele tegen Rousseau's boek ingingen. Het aantal bewonderaars was echter niet minder groot. Pestalozzi heeft zijne eerste paedagogische aandrift aan den Emile te danken; Basedow en alle Philantropijnen eerden Rousseau als den grooten wegbereider; Goethe roemde den Emile als het „natuurevangelie der opvoeding" en van Kant wordt verhaald, dat hij slechts eenmaal in zijn leven zijne dagelijksche wandeling staakte en wel, toen hij in Rousseau's boek verdiept was.

Beide, lof en blaam zijn niet moeilijk te verklaren. De Emile toch is een boek met scherp teekenende karaktertrekken, die daarenboven door de paradoxale wijze van voorstelling en uitdrukking op de spits gedreven worden. Men kon er niet onverschillig tegenover blijven staan. In een tijd, waarin verfijnde weelde verslappend en ontbindend op de zeden der hoogere maatschappelijke kringen werkte, moest deze robuste oproep tot terugkeer naar de natuur, en tot vereenvoudiging van levenswijze een verfrisschenden invloed oefenen, waarbij de overdrijving alleen als eene hoogere krachtsuiting gevoeld werd. In een tijd verder, waarin het oude kerkgeloof door het rationalisme ondermijnd en door het materialisme bespot werd, bood Rousseau's gevoelsreligie eene veilige ankerplaats voor het dobberend scheepje der mystiek. Dat predikers der Christelijke dogmatiek hunne stem tegen hem verhieven en hem des te gevaarlijker oordeelden, wijl zijne taal zoo verleidelijk zoeten klank had, zal allerminst verklaring behoeven.

Wij, die door eene tijdruimte van bijna anderhalve eeuw van Rousseau gescheiden zijn, wij kunnen kalmer over hem oordeelen. Er zullen maar weinigen geweest zijn die den hoofdopzet van zijn boek: de opvoeding van een enkel kind in volstrekte afzondering van de be-

schaafde wereld, in vollen ernst hebben opgenomen en mocht ook een enkele, in een onrustigen tijd, toen alles beurtelings werd beproefd, aangenomen en weer verworpen, dat ideaal hebben pogen te naderen, in een meer nuchteren tijd, als den onzen, gaat men er glimlachend aan voorbij, aan elkeen het recht latende, in Abbotsholme of Ilsenburg naar eene nieuwe verwezenlijking te streven van het oude ideaal eener vrije, dwanglooze opvoeding.

Toch, al is de Emile voor ons eene historische verschijning uit eene afgesloten periode, het boek kan ons nog veel leeren. Misschien is er nog nooit een opvoedkundig werk verschenen, dat zóó grooten rijkdom geeft van tot nadenken stemmende aphorismen. De bijbelsche uitspraak: „de letter doodt, de geest maakt levend", eens door Rousseau zelf aangehaald, kan ook op den Emile worden toegepast. De letter is voor ons onverstaanbaar geworden, maar er leeft een geest van frissche, echt bruikbare paedagogiek in, dien wij nog lang niet zóó geheel in ons hebben opgenomen, dat wij er ons als onverschilligen van zouden kunnen afwenden. De paradoxale vorm behoeft ons niet te hinderen; Rousseau zelf gaf er blijkbaar niet veel om. Eenige jaren na het verschijnen van den Emile ontwierp hij op verzoek van eenige hooggeplaatste Polen eene schets van eene nieuwe staatsregeling voor het eerst door diepe partijschappen en kort daarna door uitwendige machten uiteengescheurde rijk. Daarin komt ook een hoofdstuk voor over de opvoeding, en dezelfde man, die in zijn Emile wilde, dat de woorden „vaderland" en „burger" uit de moderne talen zouden weggestreken worden, schreef hier: „Door de opvoeding moet aan de geesten de nationale vorm gegeven worden; zij moet gevoel en verstand zoodanig leiden, dat de kinderen patriotten worden, zoowel uit neiging en passie, als uit noodzakelijkheid. Zoodra een kind de oogen opent, moet het het vaderland zien en tot aan zijn dood moet het niets anders voor oogen hebben. Elke echte republikein zuigt met de moedermelk de vaderlandsliefde in. Deze liefde doordringt zijn geheele bestaan; hij leeft alleen voor het vaderland; zoodra hij alleen is, is hij niets en zoodra hij geen vaderland heeft, is hij dood of erger dan dat." Deze woorden stellen ons gerust omtrent de bedoeling van R.'s paradoxen en doen ons gelooven, dat, zoo hij de gelegenheid had gevonden, ook nog andere wonderspreuken te herroepen, hij dat met even groote virtuositeit zou hebben gedaan. Rousseau's paradoxen waren blijkbaar slechts stijlfiguren, door zijn warm temperament ingegeven.

Zullen wij nu nog als met den vinger de plaatsen aanwijzen, waarin R. paedagogisch juist gezien heeft en andere, waarin hij heeft gedwaald? 't Komt ons niet noodig voor. Er is eene geschiedbeschouwing, die iederen historischen persoon voor haar rechterstoel daagt en dan goedkeuringen hier en afkeuringen daar uitdeelt, al naardat de woorden en daden van den gedaagde in overeenstemming of in strijd zijn met hare inzichten. De bekende Fransche paedagoog en geschiedschrijver Gabriel Compayré is een der sterkst sprekende vertegenwoordigers van die richting. Ons lijkt dat standpunt niet vrij van aanmatiging. 't Is toch, alsof men zegt: wij hebben *de* waarheid gevonden en nu roepen wij

de gestalten uit het voorgeslacht op, om te onderzoeken, in hoevere ze ons nabij komen. Aan zulk eene dogmatische geschiedbeschouwing wenschen wij niet mee te doen. De historie eischt eene historische behandeling. Elk verschijnsel moet men trachten te verklaren uit den tijd en de omstandigheden, te midden waarvan het zich vertoont. Dat gelukt met Rousseau wonderwel. Gaat men zijne levensgeschiedenis na, dan wordt menige plaats uit zijn Emile nader toegelicht — denk bijv. aan zijn afkeer van boeken in verband met de onmatige leeszucht, waaraan hij zich in zijne jeugd overgaf. Stelt men zich dan het Frankrijk der achttiende eeuw voor met Lodewijk XV aan het hoofd en plaatst men daarin den afstammeling der calvinistische burger-republikeinen uit Genève, dan heeft men een tweeden verklaringsgrond, die alleen nog ter aanvulling eene vingerwijzing behoeft naar Rousseau's sensueele prikkelbaarheid, om de noodige bouwstoffen te leveren ter verklaring van zijne politieke en paedagogische zienswijze.

De paedagogiek leent zich slecht tot codificatie. Op haar zou men Multatuli's uitspraak kunnen toepassen: Misschien is niets geheel waar en zelfs dat niet. De opvoeding is een werk van het hoogste opportunisme. Tijd, plaats en omstandigheden, en bovenal de personen moet men in deze kennen, eer men zich aan eene bindende uitspraak waagt. De opvoeder heeft behoefte aan eene rijke opmerkingsgave en eene groote ruimte van gemoed, en ter verkrijging daarvan is oplettende paedagogische lectuur eene bijna onmisbare voorwaarde. Tot dat doel blijve ook Rousseau's Emile onder ons leven met al zijne zonderlinge tegenstrijdigheden, maar ook met al zijn onmiskenbaren rijkdom aan diepgevoelde menschen- en kinderkennis.

Literatuur: Rousseau's *Emile* is nog altoos in den Franschen boekhandel verkrijgbaar. J. Versluys gaf in zijne „Paedagogische Bibliotheek" een uittreksel. Van de vier eerste boeken bestaat eene vertaling in het Nederlandsch door S. H. ten Cate. Arnhem z. j.

Verder zie men: Gabriel Compayré, *Rousseau* in de serie: *Grands éducateurs* (waarin nadere literatuur-opgave). Dez. *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, Tome II. Paris, Hachette.

S.

Schoolbibliotheek. Goed lezen d. w. z. het geheel en juist opnemen van de gedachten van den auteur is een groote kunst. Wij trachten de geheele school door die kunst aan de kinderen te leeren.

Een boek *genieten* is niet minder een kunst. Langen tijd heeft de school het niet tot haar taak gerekend, ook dit aan de kinderen te leeren.

En toch lezen vele menschen bijna uitsluitend voor ontspanning en is het genot, dat al lezende te genieten valt, onder nagenoeg ieders bereik.

De laatste jaren trachten daarin gelukkig verbetering te brengen.

Ondanks het streven van enkele paedagogen wordt de vertelling voor de jeugd meer dan een aangekleede moraal, het lied iets beters dan berijmde braafheid en wordt het leesboek door woord en lijn en kleur meer en meer een middel om kunstgenot te leeren smaken. En niet het minst getuigt onze schoolbibliotheek van het streven naar *mooi*.

Jaren lang reeds heeft men begrepen, dat men de kinderen te kort deed, wanneer men ze alleen leerde lezen, om de waarde van deze vaardigheid voor het struggle for life en wetende, dat de ledigheid des duivels oorkussen is, heeft de *Maatschappij tot Nut van 't Algemeen* naast vele andere vereenigingen, voor jonge en oude menschen bibliotheken gesticht. Bij die bibliotheken deed men de ervaring op, dat tal van menschen verre bleven van het lees-genot en dat de keuze van een groot getal wel-lezers viel op werken, die sterke emoties gaven door een verbijsterend groot aantal spannende feiten of door liefdes-avonturen liefst min of meer „realistisch" verteld.

Vrome, brave en „leerzame" boeken gingen hoogst zelden uit en bleven wonder netjes en menig verwijt treft daaromtrent „het volk" en de „tegenwoordige jongelieden" in verslagen van bibliotheek-commissies wier leden die boeken evenmin lazen.

Dat zoovele lieden geen boeken haalden, was te verklaren uit het feit, dat ze geen boek hadden leeren lezen en dat alleen de prikkelende lectuur werd gevraagd, vindt zijn oorzaak hierin, dat zoo weinigen geleerd hadden een boek te genieten.

Aan beide bezwaren tracht de schoolbibliotheek tegemoet te komen.

In de leesboeken, welke op school worden gebruikt, komen slechts korte lesjes voor, die uitvoerig — meestal te uitvoerig — worden besproken en daarna herhaaldelijk gelezen. Dat is geen opwekking tot en geen hulpmiddel voor het leeren lezen van een boek.

In de laatste jaren besteedt men daarom in hoogere klassen meermalen een uur per week, om te zamen een boek te lezen. Door de goede voordracht van den onderwijzer of een der beste leerlingen komen de détail-schoonheden van taal en stijl tot haar recht en door de onderlinge bespreking niet van woordjes, maar van personen, feiten en toestanden wordt de smaak ontwikkeld, voor het genieten van een mooi karakter, het voelen van een nobele daad, het intens meeleven van een moeilijke verwikkeling, het vroolijk genieten van een grappige situatie. *De Jonge Lord*, *Frans Naerebout* en dergelijke boeken leenen zich uitstekend tot een dergelijke behandeling.

Moeilijker is het de kinderen te leeren een boek te genieten, dat onze kennis uitbreidt. Ik bedoel niet de wanhopige pogingen van *Jules Verne* en zijn vele navolgers om de wetenschap met de dolste avonturen te vermengen, waardoor alleen wordt bereikt, dat de avonturen worden verslonden en de wetenschap als een hinderlijk aanhangsel zooveel mogelijk gemeden wordt, maar het echte genot gelegen in het verrijken van onzen geest. Van de boeken van *Heimans* en *Thijsse*

Molt, *N. v. Hichtum*, *Jan Ligthart*, *P. Visser* (*Heemskerk's Tocht naar Nova-Zembla*) en dergelijke, waardoor de kennis der natuur, der aardrijkskunde, der geschiedenis, kortom de algemeene kennis wordt uitgebreid, behoort althans een enkel nummer op school gelezen te worden.

Maar het eigenlijke werk der schoolbibliotheken is het verstrekken van werkjes, die de kinderen zonder leiding thuis lezen. Wel kan de onderwijzer ook hier door een vraag, een opmerking, een onderzoek desnoods eenigen invloed uitoefenen; maar de groote kracht ten goede gaat hier vrij wel alleen uit van den aard der boeken.

Bij de keuze van boeken voor de schoolbibliotheek moet dan ook nauwkeurig het kaf van het koren worden gescheiden.

Aan welke eischen moet een boek voor de schoolbibliotheek voldoen?

Het moet in de allereerste plaats *boeiend* wezen, anders wordt het niet gelezen. Hiertoe werken allerlei omstandigheden mede, als inhoud, taal, stijl, formaat, druk, illustratie, lettertype etc. Aan dat alles moeten daarom vrij hooge eischen worden gesteld.

De inhoud moet interessant zijn, d. w. z. er moet wat gebeuren, er moet leven, actie in het verhaal zijn. De figuren mogen ons niet onverschillig laten; hetzij ze onze sympathie of antipathie opwekken, ze moeten op ons inwerken, ons tot vreugde of droefheid stemmen.

De stijl moet levendig, schilderachtig en de taal keurig, maar beide moeten eenvoudig zijn en berekend op de ontwikkeling van het kind.

In den laatsten tijd wordt het uiterlijk van de boeken meestal goed verzorgd. De concurrentie is hiertoe een machtige prikkel. Een enkele maal speculeert die concurrentie echter wel eens op wansmaak. Daartegen moet de schoolbibliotheek natuurlijk waken door al wat leelijk is te weren.

In de tweede plaats moet het boek *verheffend* zijn. Het moet „voedsel bieden voor verstand en hart" zooals *Stamperius* zegt. Met nobele groote figuren uit de geschiedenis of de fantasie moet het de kinderziel bevolken, opdat de suggestieve invloed van het edele en reine, kracht geve tegen wat leelijk is en laag.

In de derde plaats moet het *waar* zijn, dat is eerlijk en getrouw in zijn beschrijving van feiten en personen, juist en nauwkeurig in de karakterteekening van zijn helden. Er moet studie achter een kinderboek zitten.

Hoe ook de onwaarheid optreedt, nimmer mag ze verlokkend of vergoêlijkend worden voorgesteld.

In de vierde plaats moet het boek aansluiten bij de kinderziel. Het mag geen vroegrijpheid kweeken of de kinderlijke onschuld belagen.

Speciaal voor de openbare school mag het boek niets bevatten wat de godsdienstige overtuiging van de kinderen of hun ouders zou kunnen kwetsen.

Bij dit gedeelte vestig ik de aandacht op het opstel van Mevrouw *Nellie van Kol* in de *Gids*, jaargang 1899 en getiteld: *Wat zullen onze kinderen lezen?*

De invloed van een goede schoolbibliotheek doet zich ook in huis gevoelen. Als de smaak der kinderen in de goede richting is geleid,

zal die smaak de ouders den weg wijzen bij het koopen van boeken. De kinderen zullen gaarne boeken bezitten, die de schoolbibliotheek hen heeft leeren kennen.

Ouders en boekhandelaren lezen meestal nimmer de boeken, die ze koopen of verkoopen en ook voor vele onderwijzers is het onmogelijk alle boeken te lezen, die ze in de schoolbibliotheek plaatsen.

Daarom geeft het Nederlandsch Onderwijzers-Genootschap al sedert jaren beoordeelingen van boeken voor kinderen. Thans zijn reeds twee omvangrijke deeltjes uitgegeven van het werk: *Wat mogen onze kinderen lezen?* Daarin zijn alle beoordeelingen van vele jaren verzameld. In woord en geschrift heeft de heer *J. Stamperius* veel voor de schoolbibliotheek gedaan. Hij is redacteur van de *Nieuwe Bibliotheek voor de Jeugd*, waarin jaarlijks een zestal goede werkjes verschijnen voor kinderen van 10 tot 12 jaar. Eveneens redigeert hij *de Kindervriend*, die boekjes voor jeugdiger kinderen bevat.

Zijn voorbeeld heeft navolging gevonden. Tegenwoordig zijn er verschillende „bibliotheken" voor de jeugd b.v. die onder redactie van *Nellie*, *J. H. Been*, *Ida Heyermans* en anderen.

Onze bekendste auteurs zijn naast *Louwerse* en *Andriessen*, die tot de oude garde behooren: *Stamperius*, *Kieviet*, *Been*, *De Vletter*, *Heimans*, *Thijsse* en *Molt*. Van de dames komen in de eerste plaats in aanmerking: *Nellie* (Mevrouw van Kol), Mevr. *Van Osselen—Van Delden*, *Tine van Berken*, *Hélène Swarth*, *Thérèse Hoven* en *Ida Heyermans*.

Van *Spyri*, *Alcott*, *Brandstätter*, *Farrar* en *Meade* worden vele werkjes in het Nederlandsch vertaald.

De boeken van *Jules Verne* en zijn navolgers als *Paul d'Ivoy* en *Hans von Zobeltitz* zijn nog zeer in trek.

Naast de „bibliotheek", waarin per jaar een bepaald aantal boeken uitkomen, bestaan er nog tijdschriften. *Voor het Jonge Volkje* onder redactie van Louwerse heeft jaren lang een goede reputatie gehad. De verplichting om op vastgestelde tijden een hoeveelheid lectuur te moeten leveren heeft zoowel in de tijdschriften als de bibliotheken veel maakwerk gebracht.

Bekende verzamelingen vertellingen zijn: *Het Verteluurtje* van Hinse en Stamperius, *Zonnestralen* (3 dln.) van Henriëtte Dietz en Kath. Leopold, en *Mijn vertelselboek* van Johanna van Woude.

K. Andriesse.

Schoolhygiëne. De gezondheidsleer stelt zich ten doel de voorwaarden, waaronder wij leven, zoo gunstig mogelijk te maken, om daardoor het leven te verlengen en de ziekten in aantal en in hevigheid te doen verminderen. Als zoodanig heeft zij dus ook te letten op het kind en op de omstandigheden, waaronder het kind op de school verkeert. Toch wordt pas in den laatsten tijd daaraan meer aandacht geschonken en heeft zich de zorg der hygiëne voor de school, het schoolkind en den onderwijzer zóó uitgebreid, dat zij algemeen als een afzonderlijk vak, de schoolhygiëne, wordt beschouwd. Die

vermeerderde belangstelling vindt haar oorzaak in de ervaring, dat aan de school en het onderwijs vaak ernstige fouten kleven, welke de gezondheid van het kind in hooge mate kunnen schaden, een schade, die dikwijls het geheele verdere leven merkbaar blijft.

In de oudheid, toen van scholen, zooals wij die nu kennen, geen sprake was, bestond er natuurlijk ook geen eigenlijke schoolhygiëne. Wel werd toen veel zorg besteed aan de lichamelijke gezondheid (zie „*Lichaamsoefeningen*").

Pas in de middeleeuwen ontstonden bepaalde „scholen", bestemd om daarin de jeugd de gewenschte geestes-ontwikkeling bij te brengen. Aan feesten en spelen ontbrak het in die scholen niet. Maar verder ging de zorg voor de lichamelijke of geestelijke gezondheid ook niet. De meest primitief ingerichte ruimten waren voor schoolgebouw steeds goed genoeg. Door de kleine ramen kon slechts weinig licht binnentreden. Aan het meubilair werd zeer weinig ten koste gelegd. De kinderen zaten op lage banken zonder leuning en zonder tafel. Zij gebruikten hun knieën als tafel, den vloer als plaats voor den inktpot, en moesten op die wijze schrijven en lezen. Gelukkig ontvingen zij slechts een à twee uren les per dag.

In het begin der 17de eeuw kwam er verandering in de denkbeelden omtrent het onderwijs (Comenius, John Milton, John Locke), en langzamerhand drong ook door, dat in de school rekening moest worden gehouden met de eischen der hygiëne. De paedagoog A. H. Francke (1663—1727) is wel de eerste geweest, die bij den bouw van scholen rekening hield met de voorschriften der gezondheidsleer. Een werkelijke schoolhygiëne werd echter eerst uitgewerkt door Johann Peter Frank (1745—1821) in zijn standaardwerk „Systeem van een volledige medische politie" (1780). Eén afdeeling van dat werk handelt uitsluitend over de opvoeding der jeugd. Uit de door hem gegeven opsomming van een aantal schoolverordeningen blijkt, dat toen ter tijde de overheid zich reeds met de gezondheidsleer in de school onledig hield.

In weerwil van deze en andere voortreffelijke geschriften, in de 18de eeuw verschenen, bleven toch beklagenswaardige toestanden op het gebied der opvoeding heerschen. De oorzaak is te zoeken in de troebele politieke toestanden, en in het lage intellectueele en zedelijke peil der bevolking. Verbetering werd merkbaar toen de geneeskundige Lorinser in 1836 door zijn veel besproken en ook veel gehekeld geschrift: „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen" op de gebreken der scholen wees. Hij zocht de oorzaken van de slechte gezondheid der leerlingen, vooral van de gymnasia, in het groot aantal vakken, het groot aantal lesuren en de groote hoeveelheid huiswerk. Verbetering dacht hij te krijgen door minder vakken, korter en minder schooltijden, minder huiswerk en eindelijk door vermeerderde zorg voor de lichamelijke gezondheid.

Dit kleine geschrift gaf aanleiding tot een hevigen strijd, en sedert dien tijd heerscht een groote levendigheid op het gebied der schoolhygiëne, terwijl de litteratuur van het onderwerp enorm is uitgebreid.

Terwijl vertegenwoordigers van bijna alle wetenschappen zich met deze vraag bemoeiden, werden steeds meer onderdeelen van het gebied het onderwerp van ernstige studie, en zijn een onoverzienbaar aantal raadgevingen, voorstellen en voorschriften verschenen, die alle ten doel hebben de gezondheid der jeugd op de school te bevorderen.

De zorg voor de gezondheid van den leerling is het meest gewichtige deel van de taak der schoolhygiëne, omdat het jeugdige organisme gevoeliger is voor schadelijke invloeden dan dat van den zooveel ouderen onderwijzer, terwijl de laatste ook nog meer vrijheid van beweging geniet, en meer naar eigen verkiezing geest en lichaam kan inspannen of laten rusten.

De lichamelijke en geestelijke gezondheid der leerlingen loopt gevaar door:

1º het verblijf in de school op zich zelf (slechte inrichting van het gebouw, enz.);

2º de aanraking met aan besmettelijke ziekten lijdende kinderen;

3º het onderwijs (te groote of te langdurige geestesinspanning).

De schoolhygiëne tracht daarom haar doel te bereiken, door het schoolgebouw met alles wat daarin is, de toelating van leerlingen en het onderwijs zóó in te richten, dat voldaan wordt aan de door de gezondheidsleer te stellen eischen.

De Staat heeft zich slechts met een klein deel van de schoolhygiëne bemoeid. De gezondheidsleer van het onderwijs is geheel ongeregeld. In de Wet op het Lager Onderwijs (art. 4) wordt alleen bepaald, dat, zoowel in het belang van de gezondheid als van het onderwijs, algemeene regelen zullen worden vastgesteld omtrent de inrichting der lokalen, waarin lager onderwijs wordt gegeven, alsmede omtrent het aantal kinderen, dat daarin mag worden toegelaten. Die regelen zijn vastgesteld bij een besluit, waarvan de inhoud het laatst is gewijzigd bij Koninklijk besluit van 4 Mei 1883 S. 41. De wet op het L. O. bevat verder alleen nog de bepaling (art. 5), dat de hoofdinspecteur van de volksgezondheid scholen, die schadelijk zijn voor de gezondheid of onvoldoende ruimte aanbieden voor het aantal schoolgaande kinderen, kan afkeuren. Eindelijk bevat nog de wet, houdende voorziening tegen besmettelijke ziekten, twee artikels, die op de school betrekking hebben. Art. 14 verbiedt bewoners van huizen, waarin bepaalde, met name genoemde, besmettelijke ziekten voorkomen, gedurende dien tijd de school te bezoeken, terwijl art. 17 het verbod bevat om onderwijzers of leerlingen, die niet zijn ingeënt, of niet de pokziekte hebben gehad, in de school toe te laten.

Wil men de voorwaarden, waaronder het kind op de school verkeert, zoo gunstig mogelijk maken, dan dient men zich rekenschap te geven:

1º van *de ziekten, waaraan het schoolkind is blootgesteld*, en van de oorzaken dier ziekten, om daaruit af te leiden:

2º *de inrichting van de school*, en

3⁰ *de inrichting van het onderwijs*; terwijl dan tevens dient te worden nagegaan hoe
4⁰ *het toezicht op de school en de leerlingen* moet worden uitgeoefend. Eindelijk moet daarbij op
5⁰ *de hygiëne van den onderwijzer* worden gelet.

Ziekten, waaraan het schoolkind is blootgesteld.

De ziekten, voor de school van belang, zijn in twee groepen te verdeelen. Of zij schaden alleen in meerdere of mindere mate de gezondheid van het aangetaste individu (lichaamsgebreken), òf zij veroorzaken ook stoornissen in de gezondheid van andere leerlingen (besmettelijke ziekten).

Een gewichtig deel van de taak der schoolhygiëne is het voorkomen van de verspreiding der *besmettelijke ziekten* door de school. Tot dat doel is art. 14 in de wet op de besmettelijke ziekten opgenomen. Toch is dat voorschrift alléén niet voldoende. In de eerste plaats geldt die wet slechts voor bepaalde, met name genoemde ziekten (aziatische cholera, typhus en febris typhoïdea, pokken, roodvonk, dysenterie en pest), terwijl er nog vele andere ziekten bestaan, die ook door besmetting van het eene op het andere individu kunnen overgaan. Als zoodanig komen in aanmerking mazelen, roode hond, bof, waterpokken, kinkhoest, bepaalde vormen van tuberculose, influenza, verschillende huid- en haarziekten, bepaalde oogontstekingen. Voorzoover zulks wenschelijk is, kan echter bij gemeenteverordening ook voor die aandoeningen een schoolverbod worden uitgevaardigd.

Vervolgens komen die ziekten soms in zóó lichten graad voor, dat vele ouders, bewust of onbewust van den aard der aandoening, voor hun kinderen geen geneeskundige hulp inroepen, en ze gedurende dien tijd naar de school laten gaan.

Eindelijk zijn sommige ziekten (mazelen) reeds besmettelijk in het eerste stadium, waarin wel afwijkingen van den normalen toestand voorkomen, doch waarin het gevoel van gezond zijn nog niet merkbaar heeft geleden en de karakteristieke verschijnselen zich nog niet hebben geopenbaard. Zullen dergelijke zieken allen van de school worden geweerd, dan is het noodzakelijk, dat op eenige wijze op de leerlingen toezicht wordt uitgeoefend, en dat wordt nagegaan of zich in de school ook voor anderen gevaarlijke personen bevinden. Het ligt toch voor de hand, dat een zoo spoedig mogelijke herkenning der afwijking van groot belang is. Bekendheid van den onderwijzer met de verschijnselen kan hier van veel nut zijn, ofschoon van hem niet te vergen is, dat hij geheel zelfstandig de ziekten zal kunnen herkennen. Daarvoor is de medewerking van den geneeskundige noodig.

Nog afgezien van het feit, dat het schoolverbod niet steeds kan beletten, dat lijders aan een besmettelijke ziekte de school bezoeken, is een dergelijke maatregel ook niet voor alle ziekten het meest aanbevelingswaardige voorbehoedmiddel. Voor een deel zijn de afwijkingen van zóó langen duur (favus), dat schoolverbod te ingrijpend is, terwijl in die gevallen dikwijls maatregelen kunnen worden getroffen, waar-

door het gevaar van besmetting wordt opgeheven, terwijl toch de leerling de school blijft bezoeken. Ten einde daarover te kunnen oordeelen, en in het algemeen voor het tegengaan van de verspreiding, is het dus noodig ook te bestudeeren, op welke wijze de besmetting wordt overgebracht, en waar men kan verwachten de smetstof te vinden. De typhusbacillen bijv. worden, evenals de bacillen van de cholera gevonden in de uitscheidingsproducten van darmen en nieren, en kunnen, wanneer zij met het voedsel of de dranken (melk, water) in het darmkanaal van een gezonde geraken, dezen ziek doen worden. Bij diphtheritis en mazelen wordt de smetstof aangetroffen in de afscheidingsproducten van de slijmvliezen, terwijl deze smetstof de ziekte kan overbrengen, wanneer zij op de slijmvliezen van gezonden geraakt (diphtheritis door het drinken uit eenzelfden beker, of door het kauwen op een potlood). Andere ziekten worden overgebracht met het ingedroogde en ingeademde stof (tuberculose, pokken door het uitkloppen van kleeden). Voor weer andere ziekten is voor de besmetting een directe aanraking van den zieke met een gezonde noodig (schurft). Bepaalde ziekten treden alleen op, wanneer de smetstof in een huidwondje geraakt (hondsdolheid, builenpest), terwijl eindelijk verschillende dierlijke parasieten (luizen, vlooien) smetstof van het eene op het andere individu kunnen overbrengen (vlektyphus, pest). Kennis van de plaats, waar de smetstof is te vinden en van haar eigenschappen is ook noodig om verdere verspreiding van een plaats gehad hebbende besmetting te voorkomen. Daarvoor toch moet de smetstof onschadelijk worden gemaakt, moet dus ontsmetting plaats hebben. De daarvoor vereischte maatregelen verschillen naar den aard der smetstof. De mazelensmetstof blijft buiten het lichaam slechts korten tijd leven, zoodat bijzondere ontsmetting na een geval van mazelen niet noodig is. De smetstof van diphtheritis, die gevonden wordt in het door de keel en soms in het door den neus afgescheiden slijm, bevindt zich uit den aard der zaak hoofdzakelijk op de leien, de schrijfbehoeften, de boeken, de banken en den vloer. Ontsmetting van die voorwerpen zal in den regel voldoende zijn. De smetstof van roodvonk is nog niet bekend, waar men haar moet zoeken is evenmin zeker. Wel wordt vermoed, dat zij zetelt in de huidschilfers, die bij de na die ziekte optredende vervelling ontstaan, en in de afscheidingsproducten van de slijmvliezen van neus en oogen. Ook is bekend, dat die smetstof een zeer taai leven heeft, en nog na langen tijd gezonden roodvonk kan doen krijgen. Een door roodvonk besmette school zal dus een meer krachtige ontsmetting eischen.

Bij besmettelijke huid-, haar- en oogaandoeningen is dikwijls een algemeene ontsmetting onnoodig, en wordt ter beteugeling van de ziekte enkel vereischt, dat de kapstokken worden gereinigd (favus), dat de kinderen niet elkaars hoeden en petten opzetten, of elkaars zakdoeken gebruiken (blindemansspel), en dus in 't algemeen elke intieme aanraking worde vermeden.

Van de niet besmettelijke ziekten zijn vooral van belang: bijziendheid, ruggegraatsverkrommingen, bepaalde ziekten van het zenuw-

stelsel, van het gehoororgaan, van den neus en de keel, van den mond en de tanden, spraakstoornissen, bleekzucht en klierachtigheid. Voor een deel kunnen die afwijkingen ontstaan in en door de school, voor een ander deel vinden zij, wanneer zij eens aanwezig zijn, in de school gunstige voorwaarden voor toename in graad, terwijl eindelijk in huis tengevolge van het schoolgaan, zooals door de verplichting om huiswerk te maken of door privaatlessen de oorzaak voor het ontstaan of voor de verergering moet worden gezocht.

Bijziendheid is een afwijking van het gezichtsorgaan, die men vóór de schooljaren zelden, maar bij betrekkelijk veel leerlingen in de latere schooljaren aantreft. Het aantal gevallen en de graad der bijziendheid nemen toe, naarmate de kinderen langer de school hebben bezocht, en naarmate zij in hoogere klassen zijn geplaatst. Die feiten dwingen tot de conclusie, dat in het schoolgaan, of ten minste in het onderwijs een oorzaak voor het ontstaan dier ziekte gezocht moet worden. De sterkst werkende oorzaak is het veelvuldig en lang aaneen zien naar zeer dicht bij het oog geplaatste voorwerpen. Voor duidelijk zien is noodig, dat beide oogen op het waar te nemen voorwerp gericht zijn, wat kan geschieden door de werking van spieren, welke den oogbol draaien. Bij de samentrekking oefenen die spieren een druk op den oogbol uit. Is die druk van langen duur, dan kunnen de weefsels van den oogbol daaraan geen weerstand bieden, en wordt hij samengedrukt. De richting van dien druk is zóó dat het oog in de dwarse afmetingen wordt ingedrukt, en dat de lengte-as wordt vergroot. De afstand van lens tot netvlies wordt dan grooter, en ten gevolge daarvan valt het beeld van op grooten afstand van het oog geplaatste voorwerpen niet op het netvlies, maar daarvóór, en is dus bijziendheid opgetreden. Het zien op korten afstand, vooral bij slecht licht en in een verkeerde houding werkt dus bijziendheid in de hand. Voldoende verlichting van het lokaal, passende schoolbanken, duidelijk gedrukte leerboeken, goede schoolborden, de juiste kleur van muren en zolders, goede leien, griffels, potlooden, inkt en goed papier, niet te lange duur van lees- en schrijflessen zullen dus het optreden of de verergering van de bijziendheid tegenhouden.

Ruggegraatsverkrommingen. De wervelkolom in haar geheel heeft een groote beweeglijkheid. Zij kan vóór en achterover en in een zijdelingsche richting worden gebogen en om een vertikale as worden gedraaid. Bij die bewegingen veranderen de normale krommingen der wervelkolom. Houdt de oorzaak der vormverandering op, dan herneemt zij haar oorspronkelijken vorm. Wordt zij evenwel dikwijls en gedurende langen tijd aaneen in een abnormalen stand gebracht, dan bestaat de kans, dat de vormverandering blijvend wordt, en dus een ruggegraatsverkromming ontstaat. Dit is vooral het geval bij het langdurig zitten in een gedwongen houding, en bij het dragen van lasten. Dan kunnen ontstaan: de ronde rug, de holle rug, en de zijdelingsche ruggegraatsverkromming of scoliose. Deze laatste is de voor den arts en den onderwijzer meest gewichtige. Zij bestaat in de zijdelingsche verbuiging van de lengte-as der wervelkolom, zóó dat zij een S-vorm

aanneemt. Met die verbuiging gaat gepaard een draaiing van de wervels om de vertikale as, waaraan weer een verplaatsing der ribben (bochel) en van het borstbeen het gevolg is. Als gevolg daarvan vermindert de totale inhoud van de borstkas, waardoor de uitzetting der longen geringer wordt, en waardoor tevens het hart, dat van zijn normale plaats wordt gedrongen, minder goed kan werken. Is deze afwijking ontstaan, dan is de op de wervels uitgeoefende druk niet op alle punten even sterk, aan de bolle zijde der verbuiging neemt hij af, aan de holle zijde toe. Bij het kind, en vooral wanneer de beenderen ziek en daardoor week zijn (rachitis), wordt daardoor het wervellichaam aan de holle zijde ingedrukt, zoodat het aan die zijde kleiner wordt, dan aan de andere zijde (wigvorm), waardoor de scoliose weer wordt verergerd. Aan zich zelf overgelaten neemt de afwijking steeds in graad toe, en met haar de belemmering in de werking van hart en longen, waardoor een verzwakte gezondheid ontstaat, zoodat bij tal van overigens betrekkelijk onschuldige ziekten levensgevaar kan optreden.

De oorzaken van scoliose liggen deels in, deels buiten de school. Bij het lezen en schrijven wordt door kinderen dikwijls een verkeerde houding aangenomen, deels omdat de rugspieren door de langdurige inspanning vermoeien, waardoor de rug ineenzakt, deels omdat een niet passende bank, slechte verlichting, verkeerde plaatsing van lees- ef schrijfboek enz. daartoe dwingen. Zulk een houding wordt spoedig tot een gewoonte en leidt, wanneer de omstandigheden overigens daarvoor gunstig zijn (lichaamszwakte, snelle groei bij een zwak beenderenstelsel, rachitis) tot scoliose. Voor een zooveel mogelijk goede houding in de school moet dus worden gezorgd. Behalve een algemeen hygiënisch goede inrichting der school is daarvoor ook noodig het voortdurend toezicht van den onderwijzer, periodieke verplaatsing der kinderen, en de noodige afwisseling in de bezigheden met korten duur der afzonderlijke lessen.

Ziekten van het zenuwstelsel, waartoe de overlading kan worden gerekend (zie beneden), zijn vooral van belang, omdat zij in het algemeen door voortzetting van het onderwijs verergeren en deels omdat zij aanstekelijk zijn of een slechten invloed op de andere scholieren uitoefenen (vallende ziekte, St. Vitusdans). Lichte graden van zenuwzwakte zijn echter, ook voor den onderwijzer, die daarvan studie heeft gemaakt, moeilijk te herkennen, en meestal zal hij niet in staat zijn, zich daarover een goed oordeel te vormen.

Tot deze groep kan men ook rekenen achterlijkheid, stompzinnigheid en idiotie. Stompzinnigen en idioten behooren geheel niet op een gewone school, voor de achterlijke kinderen is eveneens wenschelijk, dat zij in een afzonderlijke klasse met hun lotgenooten speciaal onderwijs ontvangen.

Doofheid is geen eigenlijke schoolziekte. De onderwijzer moet echter op de mogelijkheid van het bestaan van doofheid letten, opdat hij het kind niet onbillijk beoordeelt en straft. Doofheid aan één oor kan langen tijd onbekend blijven, en wordt dikwijls slechts door toevallige omstandigheden ontdekt.

Van de *ziekten van den neus en de keel* zijn belangrijk een chronische aandoening van het neusslijmvlies, gepaard gaande met afscheiding van een etterige stof, welke door zijn stank zéér hinderlijk kan worden, en verder de woekering van een klierachtig orgaan, dat zich bevindt tusschen de neus- en keelholte, welke aandoening bekend is onder den naam adenoïde vegetaties. Een gevolg van den abnormalen groei van dat orgaan is een belemmering in de neus-ademhaling, maar tevens (misschien door belemmering van den vochtstroom in de hersenen) afstomping van het bevattingsvermogen, vooral ook van het denkvermogen en van het geheugen (aprosexie).

Ziekten van den mond en de tanden kunnen een in de school zeer hinderlijk gevolg hebben, n.l. het optreden van een stinkenden adem. Dikwijls zetelt de oorzaak daarvan in holle kiezen, waarin achtergebleven spijsresten gaan rotten, een enkele maal in een ontsteking van het mondslijmvlies. De naaste oorzaak is dus meestal gebrek aan reinheid.

Spraakstoornissen kunnen het gevolg zijn van bepaalde ziekten (St. Vitusdans of chorea, doofheid, adenoïde vegetaties). Ook is bij het kleine kind, dat leert spreken, dikwijls de gedachtengang te snel in verhouding tot de vaardigheid, die het reeds heeft verkregen in het uitspreken dier gedachten. Die wanverhouding geeft aanleiding tot het weglaten, of tot het eenige malen herhalen van sommige woorden of klanken. Wordt daarop niet voldoende gelet, dan kan zich daaruit een spraakgebrek ontwikkelen. Ook geven spraakgebreken van ouders, van onderwijzers of van andere kinderen aanleiding tot het ontstaan van die afwijkingen, omdat het kind leert spreken, door na te zeggen, wat het hoort. De oorzaak ligt dus niet in de school, maar dikwijls wordt gedurende het schoolgaan een verergering waargenomen. De meest voorkomende spraakstoornissen zijn het stotteren, stamelen, brouwen, lispelen en sissen. Bestaat een spraakgebrek in lichten graad, dan is het soms te genezen, door het kind er op opmerkzaam te maken. Is de afwijking verder gevorderd, dan is het noodig, dat de lijder methodische spreeklessen krijgt.

Bleekzucht en *klierachtigheid* zijn ziekten, die levensgevaarlijk kunnen worden, wanneer het kind in onhygiënische omstandigheden verkeert. Komen zij bij een schoolkind voor, dan zal voor de genezing veelvuldig verblijf in de frissche buitenlucht, en een zorgvuldig vermijden van verblijf in slecht geventileerde ruimten noodig zijn, waarmee een geregeld schoolbezoek niet of moeilijk kan samengaan.

Inrichting van de school.

De voorwaarden, waaraan een woning behoort te voldoen, zijn natuurlijk ook van toepassing op een schoolgebouw, met dien verstande echter, dat de eischen voor een school in veel opzichten strenger moeten zijn, omdat daar gelijktijdig veel kinderen vertoeven, die gedurende dat verblijf geen vrijheid van beweging hebben.

Het reeds genoemde K. B. bevat omtrent dit onderwerp enkele, maar geheel onvoldoende bepalingen, en wel verschillend, al naar gelang in de scholen openbaar of bijzonder lager of middelbaar onderwijs wordt gegeven.

Bij voorkeur zal men de school zóó plaatsen, dat licht en lucht, vooral ook het directe zonlicht ruim toegang hebben, terwijl geraasmakende en luchtbedervende industrieën behooren te worden vermeden.

Ten einde *luchtbederf* zooveel mogelijk tegen te gaan moeten de lokalen ruim zijn. Aan de afmetingen wordt een grens gesteld door het gezichtsvermogen der kinderen, door den eisch, dat ook in de verste hoeken de verlichting voldoende moet zijn, en door de noodzakelijkheid, dat de onderwijzer zich verstaanbaar moet kunnen maken. In het K. B. is voorgeschreven, dat de afstand tusschen den werkmuur en de leuning van de achterste bank niet grooter mag zijn dan 6.5 M., welk voorschrift voldoende rekening houdt met de eischen der hygiëne. De hoogte der lokalen moet minstens 4.5 M. bedragen, omtrent de breedte is niets bepaald. Zal echter de verlichting voldoende zijn, dan mag, bij een vensterhoogte van 4.5 M. en plaatsing der vensters aan ééne zijde, geen zitplaats verder dan 6 M. van de ramen verwijderd zijn. De lokalen zullen dan ongeveer 7 M. lang en even breed moeten zijn. In zulk een lokaal is plaats voor 48 à 50 leerlingen, wanneer men banken voor twee personen gebruikt. Bij de hoogte van 4.5 M. is dan per kind ongeveer 4 M^3 lucht (de luchtkubus) beschikbaar. In het K. B. wordt een luchtkubus van 3.6 M^3 als eisch gesteld.

Het gehalte van de lucht aan koolzuur bedraagt 0.04 $^0/_0$. Door de ademhaling wordt dat gehalte vergroot. Algemeen neemt men aan, dat de lucht niet meer dan 0.1 $^0/_0$ mag bevatten, zal zij nog geschikt zijn voor de verdere ademhaling. Een berekening leert, dat bij een luchtkubus van 4 M^3 per kind, reeds in ongeveer 10 minuten dat maximum wordt bereikt. Daaruit volgt dus, dat de lucht in het lokaal moet worden ververscht (Zie beneden).

Luchtbederf kan ook worden veroorzaakt door ondoelmatige plaatsing der privaten. Vooral is dat dikwijls het geval, wanneer deze, zij het dan door middel van een portaal, directe gemeenschap hebben met het lokaal, zooals dikwijls nog in scholen wordt aangetroffen.

Ook verdient afkeuring, wat trouwens ook bij het boven vermelde Koninklijk besluit is verboden, de kleeren in het lokaal te bergen. Vooral natte kleeren verspreiden een onaangenamen geur. Bij regen en sneeuw is daarom het bergen van hoeden en mantels buiten de lokalen noodzakelijk. Geheel wordt daardoor het euvel niet verholpen, daar steeds nog de leerlingen met enkele natte kleedingstukken in het lokaal moeten verblijven. Van groote hygiënische waarde is het steeds meer in zwang komend gebruik voor de kinderen schoolpantoffels beschikbaar te stellen, waardoor natte of vuile schoenen en klompen buiten het lokaal blijven.

Een ruime *verlichting* is noodig voor het duidelijk zien. Onvoldoend licht vereischt van de oogen te veel inspanning, waardoor vermoeidheid optreedt, en het optreden van bijziendheid wordt bevorderd. Daar bij slecht licht de kinderen scheef gaan zitten, ten einde zooveel mogelijk licht op de boeken op te vangen, zal een slechte verlichting ook scoliose bevorderen. In het algemeen is de verlichting, zoolang

het licht diffuus is, nooit te sterk. Het directe zonlicht schittert en vormt sterke schaduwen, welke afwisseling schadelijk werkt. Wel moeten buiten de lessen de zonnestralen in het lokaal kunnen binnendringen, omdat zij een krachtige bacteriedooder zijn, en daardoor de gezondheid bevorderen.

Van invloed op de verlichting zijn de grootte, vooral de hoogte der vensters, de breedte van het lokaal, de breedte van de straat en de tegenover de vensters geplaatste gebouwen, boomen, enz. Soms wordt geëischt een bepaalde verhouding tusschen vloer- en vensteroppervlakte, waarbij wordt aangenomen, dat de verlichting voldoende is, als die verhouding is als 4 of 6 tot 1. Doordat ook de omgeving invloed uitoefent, is deze bepaling onvoldoende. Beter is de eisch, dat elk kind van af zijn zitplaats een stuk van den hemel moet kunnen zien. Zijn beide voorwaarden gecombineerd, dan is de verlichting als voldoende te beschouwen.

Het licht moet slechts van één zijde, en wel van de linkerzijde der leerlingen invallen. Valt het van voren in, dan werkt het verblindend, licht van achteren of van rechts invallend doet een schaduw van het hoofd of van de schrijvende hand op de lei of het boek vallen. Valt het licht van beide zijden in, dan ontstaan ook nog hinderlijke schaduwen. Hygiënisch het beste is van boven invallend goed verdeeld licht, waardoor het geheele lokaal diffuus wordt verlicht, zonder dat schaduwen ontstaan.

Voor de *kunstverlichting* gelden natuurlijk dezelfde eischen. Daar echter steeds kunstlicht slechter zal zijn dan daglicht, is het wenschelijk zooveel mogelijk de schooltijden zóó te regelen, dat geen kunstlicht behoeft te worden gebruikt. In elk geval is evenwel minder goed kunstlicht beter dan werken in half donker.

Men moet zorgen het kunstlicht zooveel mogelijk te verdeelen, ten einde sterke slagschaduwen te vermijden. Daarom zijn veel lampen beter dan weinige, sterk lichtgevende. Evenals bij het daglicht behoort de sterkste lichtbron geplaatst te zijn aan de linkerzijde der leerlingen.

Een bezwaar van elke kunstverlichting, behalve wanneer zij door electrisch licht geschiedt, is het er door veroorzaakte luchtbederf en de warmteuitstraling.

Ten einde schadelijke werkingen te voorkomen, maakt men den zolder wit (sterke weerkaatsing), de muren daarentegen licht matgrijs, omdat zij niet mogen schitteren. Geschilderde muren zijn beter dan gekalkte, die veel stof verspreiden.

Van groot belang, met het oog op de zindelijkheid, is de inrichting van den *vloer*. Deze moet van hard hout zijn vervaardigd en goed dicht zijn. Steen en cement voelen altijd koud aan, zacht hout splintert. De naden en reten tusschen de planken herbergen steeds veel stof. De duurzaamheid van den vloer wordt bevorderd door hem met olie te bestrijken, de behandeling met stofwerende olie bevindt zich nog in het tijdperk der proefnemingen.

De schoolmeubels. Sedert men heeft ingezien, dat ruggegraatsverkrommingen, bijziendheid en meer andere ziekten van de schoolkinderen

kunnen ontstaan en verergeren tengevolge van het zitten in een slechte bank, heeft het niet aan pogingen ontbroken om goede modellen te ontwerpen. Toch is een goede *schoolbank* alléén nog niet in staat de ernstige gevaren weg te nemen. Zij maakt alleen mogelijk, dat de leerling een goede houding aanneemt, wat in een slechte bank onmogelijk is. Toch is ook bij een goede bank noodig, dat de onderwijzer nauwkeurig op de houding let, en dat door afwisseling van bezigheden en dus van zithouding vermoeidheid wordt voorkomen.

De eerste aan een bank te stellen eisch is, dat haar afmetingen in overeenstemming zijn met de grootte van den leerling. Daarom behoort op de volgende punten te worden gelet: Bij het schrijven moeten beide armen een steunpunt vinden (lengte van de tafel), terwijl steeds, ook wanneer onder op de lei of het schrijfboek wordt geschreven, de hand en de halve onderarm ondersteund moeten zijn (breedte van de tafel). De afstand van tafel tot zitbank (*differentie*) moet overeenkomen met de romplengte in verband met de lengte van den bovenarm.

De breedte van de zitbank behoort af te hangen van de dijlengte, de hoogte boven den vloer of voetplank van de lengte van het onderbeen van het kind. Vervolgens is voor het tegengaan van vermoeidheid der rugspieren een leuning noodzakelijk, die in de eerste plaats de lendenstreek en vervolgens nog de schouderstreek moet ondersteunen.

Zal het kind kunnen lezen en schrijven zonder genoodzaakt te zijn het hoofd te ver voorover te buigen of de ondersteuning van den rug te ontberen, dan is het noodig aan het tafelblad een helling te geven. Practisch is gebleken, dat een helling van 15° het beste voldoet.

Eindelijk is nog van groot belang de *distantie*, d. i. de horizontale afstand tusschen den onderrand van de tafel en den voorrand van de zitbank. Deze is positief, nul of negatief, al naarmate de tafel niet of juist tot of voorbij de zitbank reikt. Bij het schrijven is voor een goede houding een negatieve distantie absoluut noodig, terwijl voor het gemakkelijk zitten een positieve distantie gewenscht is. Om aan alle eischen te voldoen, heeft men banken geconstrueerd, waarbij het tafelblad kan worden verschoven of omgeklept, zoodat de distantie willekeurig kan worden veranderd.

Van de overige schoolmeubels dient genoemd het *schoolbord*, dat effen en dof behoort te zijn. Ook dan is weerkaatsing nog niet geheel uitgesloten, zoodat de mogelijkheid bestaat, dat niet alle kinderen van het bord kunnen lezen. Dit is te voorkomen door het bord draaibaar te maken om een vertikale as. De kleur moet zuiver zwart of wit zijn. Een grijze kleur, die men bij oude, oneffen geworden borden dikwijls aantreft, geeft onduidelijk schrift.

Een hoogst noodzakelijk meubel, dat dikwijls ontbreekt, is een *stoel voor den onderwijzer*. Ook zonder stoel zal de onderwijzer zich wel redden door op een bank te gaan zitten, doch dat heeft paedagogische bezwaren, terwijl niet te vergen is, dat hij den geheelen schooltijd staande doorbrengt, daar zich dat op den duur op den gezondheidstoestand wreekt.

De verwarming. De ondervinding leert, dat een temperatuur van

15—17° C. de meest geschikte en aangename is. Een hoogere temperatuur in den winter maakt, dat de overgang in de koude omgeving onaangenaam aandoet, bij een lagere temperatuur voelt zich het rustend lichaam niet aangenaam.

Bij de kunstmatige verwarming is het niet voldoende, alleen *de lucht* van het vertrek op de vereischte temperatuur te brengen. Brengt men deze in een koud vertrek snel op de gewenschte hoogte, dan voelt zulk een vertrek toch kil aan, omdat de meubels en de muren, die niet zoo spoedig de warmte opnemen, nog een lagere temperatuur bezitten. Pas wanneer ook zij verwarmd zijn, is de kilheid verdwenen. Daarom is een gelijkmatige en onafgebroken verwarming, die ook des nachts wordt voortgezet, sterk aan te bevelen. Doordat de vaste voorwerpen dan des nachts niet sterk afkoelen, worden door het onafgebroken doorstoken de kosten der verwarming niet belangrijk hooger. Het is dan niet noodig des daags de kachels zeer sterk te stoken, wat van belang is, omdat zij niet roodgloeiend mogen worden. Dan toch zullen de op haar neervallende stofdeeltjes worden ontleed, wat aanleiding geeft tot de vorming van prikkelende gassen.

Voor de contrôle van de temperatuur is het bepaald noodig, dat in elk schoollokaal een thermometer is, die ergens tegen een binnenmuur (niet direct op steen) of midden in het lokaal, op ongeveer anderhalve Meter boven den vloer moet hangen.

Ten einde te voorkomen, dat niet de dicht bij de kachel geplaatste leerlingen hinder van de sterke uitstraling zullen ondervinden, moet deze door een mantel omgeven zijn.

Behalve de temperatuur is ook de betrekkelijke vochtigheid van de lucht van invloed. Een gevoel van droogte in de keel, zooals door te droge lucht wordt veroorzaakt, is in een school dikwijls niet het gevolg van het geringe watergehalte, maar van de groote hoeveelheid stof, in die lucht aanwezig. Wordt bij de verwarming gezorgd voor een voldoenden toevoer van versche lucht, dan wordt de vochtigheidsgraad ook niet te klein.

De luchtverversching. Zooals reeds is opgemerkt, bederft de lucht in een lokaal zeer spoedig. Het is dus noodig deze lucht door versche te vervangen. In den zomer kan dat geschieden door deuren en ramen open te zetten. Wanneer de temperatuur der buitenlucht niet te hoog is, en er eenige luchtbeweging bestaat, kan men geruimen tijd op die wijze de noodige zuiverheid behouden. Is het weer koud, of waait het te sterk, dan kan men deze wijze van ventilatie dikwijls niet in voldoende mate toepassen, zoodat dan vaker de les moet worden onderbroken, om, terwijl de leerlingen het lokaal verlaten, de luchtverversching te versterken. Alleen reeds daarom is dus noodig, dat zich bij elke school een *speelplaats* bevindt.

Is de buitentemperatuur zeer hoog, wat gewoonlijk met absolute windstilte gepaard gaat, dan wordt de lucht spoedig zóó bedorven, dat uit hygiënisch oogpunt vacantie behoort te worden gegeven, terwijl dan ook om paedagogische redenen voortzetting van de les (de leerlingen zijn niet in staat op te letten) afkeuring verdient. Zoodra de

temperatuur in het vertrek ongeveer 27° C. (80° F.) bedraagt, behoort daarom de school te worden gesloten.

Des winters moet langs kunstmatigen weg voor den aanvoer van versche lucht worden gezorgd. Verschillende systemen zijn daarvoor uitgedacht, die alle kampen met de moeilijkheid om voldoende luchtbeweging te verkrijgen, zonder hinderlijken tocht te veroorzaken. Het best voldoen de systemen, waarbij de verwarming dienstbaar wordt gemaakt aan de luchtverversching door op zoodanige plaats een toevoer-opening voor lucht aan te brengen, dat deze, voor zij in het vertrek kan treden, wordt verwarmd, terwijl de afvoer van lucht wordt bevorderd door een afvoerkanaal te verwarmen door middel van de rookleidingen der kachels. Het is echter onmogelijk om op die wijze gedurende een geheelen schooltijd de lucht van goede samenstelling te houden, zoodat onderbreking van de les met sterkere ventilatie noodzakelijk zal zijn. Slechts door kunstmatig de verbruikte lucht uit het vertrek te zuigen of versche lucht daarin te persen, is werkelijk voldoende ventilatie mogelijk, maar daarvoor zijn machineriën noodig, die alleen in zeer groote gebouwen kunnen worden aangebracht en dus voor scholen practisch niet in aanmerking komen.

Inrichting van het onderwijs.

Terwijl eenerzijds de eisch, dat het kind zooveel mogelijk wordt ontwikkeld, maakt, dat men zoo vroeg mogelijk het onderwijs tracht te doen aanvangen, en het tevens zoo intensief mogelijk tracht te maken, wordt anderzijds daaraan een grens gesteld door den niet minder klemmenden eisch, dat de gezondheid van het kind behouden moet blijven.

Op grond van het feit, dat gedurende de eerste zes levensjaren van een kind de hersenen betrekkelijk sneller groeien dan het overige lichaam, en pas van af het zevende jaar een graad van ontwikkeling hebben, overeenstemmende met die der overige organen, behoort de lagere school niet te worden bezocht door kinderen beneden zes jaren. Toch is zeer veelvuldig op het platteland het *begin der schooljaren* op den leeftijd van vijf jaren gesteld.

Is een kind lichamelijk of geestelijk achterlijk in ontwikkeling, dan moet het tijdstip van den aanvang van het onderwijs in overeenstemming daarmee worden verschoven.

Uit hygiënisch zoowel als uit paedagogisch oogpunt verdienen *gemengde scholen* de voorkeur boven sexe-scholen. Door de kinderen van de jeugd af samen op te voeden, vermindert men het gevaar voor sexueele afwijkingen op lateren leeftijd, terwijl de ervaring heeft geleerd, dat niet alleen op de lagere, maar ook op middelbare en hoogere scholen het meisje zonder schade gemiddeld tot even groote geestesinspanning in staat is als de jongen.

Van hygiënisch belang zijn ook *kleine klassen*, zoowel voor den leerling als vooral ook voor den onderwijzer. Een te groot aantal leerlingen eischt van den onderwijzer te veel inspanning, terwijl hij dan ook niet in staat is voldoende aandacht te wijden aan de houding der leerlingen bij het schrijven, enz. Zijn de leerlingen over meerdere

klassen verdeeld, dan nemen de bezwaren van groote klassen in zeer sterke mate toe.

In een lagere school mag het *begin der lessen* niet vroeger dan negen uur worden gesteld, daar het kind, dat op zeven- tot tienjarigen leeftijd gemiddeld 11 uur slaap noodig heeft en in den regel niet vóór 8 uur 's avonds kan inslapen, anders òf slaap te kort komt, òf des morgens geen tijd heeft om zich behoorlijk te wasschen, te ontbijten, aan de natuurlijke behoeften te voldoen, enz. Voor oudere kinderen kan het begin der lessen wel op 8 uur worden gesteld, maar dan, met het oog op de verlichting, alleen in het zomerhalfjaar.

Aan den *duur van een les* wordt een grens gesteld in de eerste plaats door het optreden van hersenvermoeidheid. Zoodra deze intreedt wordt het kind onoplettend, wat om paedagogische en hygiënische redenen beide moet worden voorkomen. Absolute getallen voor den veroorloofden duur eener les zijn niet te geven. Wel is bekend, dat kinderen van 7 jaar moeilijk een half uur, en oudere kinderen moeilijk langer dan drie kwartier achtereen met de noodige aandacht een les kunnen volgen. Daarom is aan te bevelen in de lagere klassen lessen van hoogstens een half uur, in de hoogere klassen en op middelbare scholen lessen van drie kwartier te geven, elke les opgevolgd door een *pauze.*

Zulk een pauze is dus, behalve voor de luchtververssching, voor de rust van de oogen en van de rugspieren, ook noodig voor de rust van de hersenen. Daarom ook moet zij door de leerlingen in volkomen vrijheid worden doorgebracht. Het lesgeven in spelen, en vooral gymnastiek eischen inspanning van de hersenen en voegen dus aan de bestaande vermoeidheid nog een inspanning van lichaam en geest toe.

De onderscheiden leervakken hebben een zeer verschillenden invloed op de leerlingen, zoowel wat betreft de vereischte inspanning van den geest als de er door veroorzaakte lichaamsvermoeidheid. Bij de *verdeeling der leervakken* dient daarop te worden gelet, ten einde de grootst mogelijke afwisseling te verkrijgen. Zoo zullen niet op elkaar mogen volgen een teeken- en een schrijfles, een zang- en een leesles. Na een schrijfles past bijv. best een les in aardrijkskunde, waarbij de onderwijzer naar aanleiding van een wandkaart vertelt. Ook moet rekening worden gehouden met de mate van verlichting, zoodat het schriftelijk werk op de helderste uren moet worden geplaatst.

Het *lezen* kan voor het oog gevaarlijk worden door een verkeerde plaatsing van het boek (te kleine afstand of vooroverbuiging van het hoofd), door slecht papier of door slechten druk (te groote inspanning van de oogen), of door te langdurige inspanning. Bij schoolboeken zijn daarom van groot gewicht de zuiverheid, grootte en plaatsing van de letters, de lengte en de afstand der regels en de aard van het papier. Het lezen van het bord eischt, bij onduidelijk en klein schrift, dikwijls grootere inspanning van de oogen dan noodig is.

Het *schrijven* is eveneens vermoeiend voor de oogen. Het schrift op de lei is in den regel onduidelijk wegens het geringe kleurverschil tusschen de lei en dat schrift. Daarbij komt, dat nieuwe leien vaak

glinsteren en oude gewoonlijk vet zijn, zoodat op sommige plaatsen het schrift zoo goed als onleesbaar is. De punt van de griffel is in den regel afgesleten, waardoor de letters breed en vaag worden. Dit alles maakt, dat het kind de oogen dicht naar de lei brengt, wat het optreden van bijziendheid bevordert. Daar het ook nog moeilijk is de griffel in den goeden stand te houden, wordt door veelvuldig schrijven op de lei de schrijfhand bedorven, zoodat het om hygiënische en paedaegogische redenen beide wenschelijk zou zijn de lei uit de school te bannen.

Aan potloodschrift kunnen dergelijke bezwaren verbonden zijn, maar die zijn bij goed materiaal te voorkomen. Goede kwaliteit papier is daar, maar vooral bij het schrijven met inkt, een noodzakelijk vereischte.

Een verkeerde houding bij het schrijven is een der veelvuldige oorzaken van het ontstaan van scoliose en juist hier is het gevaar voor zulk een houding groot. Bij het schrijven hebben wij rekening te houden met de bewegingen der hand, die in twee groepen zijn te splitsen, nl. de op- en neerhalen voor de vorming der letters en de bewegingen van links naar rechts voor de vorming van de woorden en regels, èn met de bewegingen der oogen, die de pen over het papier moeten volgen. De aard en de grootte der van de oog- en armspieren gevorderde inspanning bepalen den graad van de door het schrijven veroorzaakte vermoeidheid en den invloed op de lichaamshouding. Ligt het papier rechts, en zit het kind recht op de bank, dan zijn de afstanden van de beide oogen tot de pen verschillend. Daar het zien op deze wijze uiterst vermoeiend is, zal het kind trachten die afstanden gelijk te maken door het hoofd om een vertikale as naar rechts te draaien. Ligt het papier bovendien schuin, dan moeten de oogen voor het volgen der regels om hun lengte-as draaien, welke inspannende beweging het kind tracht te voorkomen, door het hoofd om een horizontale voor-achterwaarts loopende as naar links om te buigen. Dien stand (draaiing naar rechts, buiging naar links) kan het hoofd slechts innemen door middel van een inspanning der spieren van den nek en den hals. Op den duur worden die spieren vermoeid en nemen de rugspieren haar werk over. Dan worden de lagere deelen van den ruggegraat gedraaid en gebogen. Komt daar nu nog bij, dat de bank geen of een onvoldoende negatieve distantie heeft, zóó dat de lendenstreek niet wordt ondersteund, dan wordt ook dit deel van den rug gebogen. Worden ook de rugspieren vermoeid, dan zal de linkerarm op de tafel gaan leunen en de borst steun zoeken tegen den tafelrand. Dan heeft het kind geheel de schadelijke houding ingenomen, welke op den duur tot scoliose leidt. Ook voor de oogen is die houding schadelijk. Hoe meer toch het lichaam vermoeid wordt, des te meer zakt het hoofd naar de tafel, des te korter wordt de afstand van de oogen tot het papier, en des te grooter het gevaar voor bijziendheid.

Zal het kind recht voor de tafel zitten te schrijven, dan moet het papier midden voor den leerling liggen, en moeten de regels horizontaal loopen. Dat is technisch alleen mogelijk bij *steilschrift*. Uit hygiënisch oogpunt verdient daarom steilschrift de voorkeur boven *schuinschrift*.

Doch bij steilschrift moet voor de vorming der regels de geheele arm van links naar rechts worden bewogen, terwijl bij schuinschrift de arm een cirkelboog beschrijft. Daarom is het eerste vermoeiender voor den arm, en lijdt ook de vlugheid van het schrijven. Ook *kan* een steil-schrijvend kind wel een schadelijke houding innemen. Practisch is de strijd nog niet uitgevochten. Wenschelijk is in elk geval, de kleinste kinderen, wier oogen en ruggegraat zoo dringend noodig moeten worden gespaard, steilschrift te leeren, terwijl dan zoo noodig op ouderen leeftijd tot schuinschrift kan worden overgegaan.

Steeds blijkt echter het schrijven een moeilijk en gevaarlijk werk voor kinderen. Daarom is van *verkorting van de schrijflessen* meer heil te verwachten dan van welken anderen maatregel ook. Voor het sparen der oogen is ook nog noodig korte regels te laten schrijven.

Let men op de verschillende mate van inspanning, welke de onderscheiden vakken eischen, en zorgt men ook voor voldoende pauzen na elke les, dan wordt wel het gevaar voor een schadelijke werking geringer, maar toch volgt ook dan na eenige lessen een vermoeidheid, die het eindigen der lessen voor langeren tijd noodig maakt. De gebruikelijke pauze van twee uur tusschen den morgen- en middagschooltijd is in den regel niet voldoende om volkomen uit te rusten. Practisch is echter een langere pauze niet mogelijk, omdat dan de middagschooltijd te laat op den dag valt, en deze dan dus geheel zou moeten vervallen.

Voor de aanvangsklassen mag een schooltijd niet langer duren dan twee uren, en het verblijf in de school per dag niet langer dan vier uren. Voor de hoogste klassen zijn drie en zes uren de geoorloofde maxima.

Uit dit alles volgt, dat het houden van avondscholen af te keuren is.

Waren de inrichting van de school en het onderwijs geheel voldoende voor leerlingen en onderwijzers, dan zou elke langere *vacantie* overbodig zijn. Nu echter steeds het schoolgaan tot op zekere hoogte schadelijke gevolgen heeft, is het noodzakelijk die nadeelen te verminderen en te trachten ze op te heffen door het geven van vacantie. Tijd en duur daarvan worden meestal beheerscht door de gewoonte, maar ook hier moet de hygiëne recht hebben mee te spreken. De groei van het kind gaat met schommelingen. In de wintermaanden is de lengte- en gewichtstoename klein, in de zomermaanden heeft een sterke toename in gewicht plaats. Die vermeerdering treedt des te eerder in, naarmate een groote zomervacantie vroeger begint. Zulk een vacantie is dan noodig, om het tekort aan gewicht in te halen. In den winter is in den tijd der korte dagen een vacantie noodig om zooveel mogelijk onderwijs bij kunstlicht te vermijden.

De overlading.

Bij elken hersenarbeid ontstaat een bloedaandrang naar de hersenen, welke leidt tot verhoogde werkzaamheid en meerdere ontwikkeling, het doel van alle onderwijs. Wordt evenwel de inspanning overmatig, dan wordt zij gevolgd door vermoeidheid en geringer arbeidsvermogen en eindelijk door stoornis in de verrichtingen en de ontwikkeling der hersencellen. Door terugwerking op het geheele lichaam ontstaan dan ook stoornissen in de algemeene gezondheid, saamgevat onder den naam

overlading. Geschiedt dit, dan heeft het onderwijs zijn doel voorbijgestreefd, en brengt het na- in plaats van voordeel.

Het ziektebeeld der overlading (slecht uiterlijk, zwakke, trage geest, slaperigheid, sufheid, vermoeidheid, gebrek aan eetlust, onrustige slaap) treft men wel is waar meer op middelbare en hoogere scholen aan, maar komt ook bij jongere kinderen voor. Er bestaat echter ook overdrijving in dezen: sommigen zien haar overal, ook waar zij niet voorkomt.

De oorzaken zetelen deels in de school, deels in het huisgezin. In de eerste plaats wordt het ontstaan bevorderd door een zwakke gezondheid, verder door een slechte woning, onvoldoende voeding, gebruik van alcohol, tabak en koffie, te korte nachtrust enz. Daardoor kan de hoeveelheid geestesarbeid, die voor een normaal kind onschadelijk is, aanleiding geven tot ernstige stoornissen in de gezondheid.

Dikwijls vindt men de oorzaak ook in *privaatlessen*, hetzij deze worden gegeven om achterlijke kinderen het tekort te doen inhalen (wat juist, waar de overlading mede oorzaak van de minder goede vorderingen is, onmogelijk zal blijken), hetzij zij bestaan in lessen in muziek, handwerken of vreemde talen. Door deze lessen (en daarbij moeten ook huiswerk en strafwerk worden gerekend) wordt dikwijls te veel gevergd van de geestelijke draagkracht van het kind. Zij maken alle hygiënische maatregelen, genomen bij het schoolonderwijs, nutteloos, èn om de groote hoeveelheid werk zelve, die het kind moet verrichten, èn om de dikwijls hygiënisch ongunstige omstandigheden, waaronder dat werk moet worden verricht.

Een afzonderlijke waarschuwing verdienen in dit opzicht de lessen in de gymnastiek en de vrouwelijke handwerken.

Gymnastiek is nuttig, voor zoover zij de spieren oefent, en het lichaam krachtig maakt, mits de lessen worden gegeven in de vrije lucht of in gezonde, stofvrije lokalen. Men moet echter niet vergeten, dat dit onderwijs, evenals de lessen in de andere vakken, geestesinspanning eischt en daardoor vermoeidheid van den geest ten gevolge heeft, en bovendien nog lichamelijke vermoeidheid, welke ook weer de werking van de hersenen belemmert, na zich sleept. Dit onderwijs mag dus nooit worden beschouwd als een ontspanning en als een middel om den geest te verfrisschen, maar moet wel degelijk meetellen bij de uren van den dag, gedurende welke men het kind onderwijs kan geven.

Het onderwijs in *vrouwelijke handwerken* is buiten twijfel voor meisjes nuttig, en tot op zekere hoogte noodzakelijk. In tegenstelling met het overige lager onderwijs wordt dit deel echter als *vak*-onderwijs onderwezen, en wordt meestal een vrij groote mate van bedrevenheid reeds op jeugdigen leeftijd geëischt. Dat maakt dus dat in dit vak gewoonlijk een naar verhouding buitengewoon groot aantal lessen wordt gegeven. Ten einde het onderwijs op gemengde scholen niet te storen, en ook om voor het gewone onderwijs tijd beschikbaar te houden, wordt vaak het handwerkonderwijs buiten de gewone uren gegeven. Daarom kunnen deze lessen lichtelijk den stoot geven tot het optreden van overlading. Want, terwijl zij weinig inspanning van den geest vergen, geven zij gemakkelijk aanleiding tot lichamelijke vermoeidheid, omdat, evenals

het schrijven, hierbij gemakkelijk een slechte houding wordt ingenomen. Daardoor is het gevaar voor het optreden of verergeren van scoliose en bijziendheid hier groot.

Hygiënisch toezicht op de school en de leerlingen.

De boven beschreven gevaren wettigen een zorgvuldig hygiënisch toezicht op alles wat in en door de school van invloed op de gezondheid kan zijn. Dat toezicht moet voor een deel worden uitgeoefend door den onderwijzer, wien de grondbegrippen der gezondheidsleer eigen moeten zijn, opdat hij in staat is te beoordeelen, wat goed en wat kwaad is voor den leerling en voor hem zelf. Ook zal hij, wanneer hij zijn aandacht daaraan wijdt, dikwijls in staat zijn afwijkingen in den gezondheidstoestand der leerlingen op te merken. Toch is hij niet steeds in staat om, waar hij fouten ziet, haar waren aard te onderkennen en nog minder vaak de middelen ter verbetering aan te geven. In het belang van de kinderen en van den onderwijzer is het daarom noodig, dat hem een deskundig raadsman ter zijde staat, dat dus aan de school een *schoolarts* is verbonden. Deze zal de adviseur moeten zijn in alle zaken, die de gezondheid van het kind raken. Hij zal daarbij echter den onderwijzer als zijn meerdere moeten erkennen op paedagogisch gebied, dus slechts raadgevend moeten optreden, terwijl omgekeerd de onderwijzer den arts den voorrang behoort te laten op hygiënisch terrein. Bestaat op die wijze samenwerking tusschen onderwijzer en arts, dan zal het optreden van den schoolarts gunstig werken, en, geholpen door den hygiënisch ontwikkelden onderwijzer, krachtig bijdragen tot de lichamelijke en geestelijke gezondheid der jeugd.

Zwolle. G. Oosterbaan.

Schoolorde. Al willen wij niet ondernemen, een bepaling van *orde* te ontwerpen, het kan toch zijn nut hebben, in een paar voorbeelden de waarde van orde en regel in het licht te stellen. Dat een huismoeder de kinderen op tijd naar school en den maaltijd op tijd klaar heeft, dat de man van zaken onder duizenden schrifturen in korten tijd het stuk opspoort, dat hij noodig heeft, is te danken aan de orde, die beiden in hun bezigheden, gereedschappen, hulpmiddelen hebben weten te brengen en te bewaren. Dat een muziekuitvoering op tijd kan beginnen, een spoortrein op tijd kan afrijden, is alleen mogelijk, doordat alle uitvoerenden of ambtenaren stipt op tijd tegenwoordig zijn. Dat de post in staat is, in een stad met honderdduizenden inwoners, in den tijd van een paar uur een goed geadresseerden brief te bezorgen, en dat de afzender berekenen kan, hoe laat het bericht, daarin vervat, zijn bestemming zal hebben bereikt, komt op rekening zoowel van de ordelijke nummering der huizen als van de streng regelmatige inrichting van den postdienst. Ja, dat in de meeste gevallen de tijd, om van Amsterdam naar Milaan te komen, zelfs tot op een kwartier te bepalen is, is het aangenaam gevolg van de nauwkeurige dienstregeling voor trein- en stationbeambten, baan- en wisselwachters.

Orde is volstrekt onmisbaar in de huishouding, in zaken, in de maatschappij.

Gaan wij van deze onbetwiste stelling tot ons eigenlijk onderwerp *schoolorde* over.

In de eerste plaats roept dit woord voor den geest de beheersching van het *gedrag* en de *manieren* der leerlingen. Met het oog daarop spreekt men van *orde houden*, een bijzondere practijk of kunst des onderwijzers, die, doorgaans voor een talrijke klasse geplaatst, genoodzaakt is, allerlei handelingen (zooals het voor de beurt spreken) te verhinderen, die in een klein gezelschap zonder bezwaar kunnen worden toegelaten.

Over de eischen, aan een goede schoolorde te stellen, kan men verschillen; de een zal orde heeten, wat de ander noemt „slappe tucht", en omgekeerd zal dien ander wellicht het verwijt treffen, slaafsche onderworpenheid te kweeken. Wij Nederlanders, hebben eenige eigenaardigheden, die het vermoeden wettigen, dat wij op het stuk van orde — en bijgevolg ook: van schoolorde — nog wel te overtreffen zijn. Wanneer men herhaaldelijk ziet gebeuren, dat rookers, om op reis eens lustig te dampen, bij voorkeur een coupé voor niet-rookers opzoeken, — dat karren en wagens nergens in grooter aantal te vinden zijn, dan op looppaden, — dat vergaderingen een kwartier te laat geopend worden, — en dat degene, die tegen deze en zooveel andere kleinere en grootere onregelmatigheden opkomt, meesmuilend als een zonderling wordt bejegend, dan mag veilig worden vastgesteld, dat eerbied voor orde geen hoofddeugd van ons volk is. De Nederlander is geen rustverstoorder, niet boosaardig, veeleer menschlievend en hulpvaardig, maar als hij iedereen het zijne geeft en een braaf leven leidt, handelt hij ten opzichte van bijzondere maatregelen van orde liefst naar goedvinden, zonder zich daarom iets minder te achten. Als hij „geen kwaad in den zin heeft", wil hij voor het overige doen en laten, wat hij verkiest.

De eigenschappen van een volk worden reeds bij de kinderen, óók in de school, opgemerkt, en — gelijk boven is aangeduid — indien bij eenig volk de zin voor orde sterker ontwikkeld is dan bij ons, zullen ook de scholen bij dat volk, bij gelijke inspanning en tact der onderwijzers, ordelijker zijn. Onze sympathie intusschen is het meest met die onderwijzers onder ons, die in dezen wat hooger staan dan de middelbare Nederlander en, door hun zijn en doen, het toekomstige volk wat meer zin voor orde zullen inscherpen. Onbillijk zou het zijn, aan onze scholen eischen te stellen, waaraan alleen onder een meer ordelievende bevolking te voldoen is, maar onverstandig aan den anderen kant, den volksgeest als een bovennatuurlijke macht te beschouwen, aan welke men zoo in als buiten de school vrij spel zou moeten laten.

Op het belang van de handhaving der orde in de school komen wij nog nader terug. Eerst wenschen wij haar zelf meer in bijzonderheden te schetsen.

Vooraf ga de opmerking, dat het orde houden, het beheerschen der leerlingen, zeer nauw samenhangt met de orde in meer uitgebreiden

zin. Indien de pennen niet te vinden zijn, de boeken door elkaar liggen, de landkaart onder schooltijd uit een verborgen plaats te voorschijn moet gebracht worden, ontstaat er vertraging en daardoor licht drukte en opschudding. Veilig mag worden aangenomen, dat, waar men, in een school vertoevende, waarneemt, dat de leerlingen zich stipt ordelijk gedragen, ook het gebouw en de leermiddelen onder ordelijk beheer staan.

Willen wij nu meer in bijzonderheden onze denkbeelden aangaande schoolorde weergeven, dan kunnen wij beginnen met in het algemeen het verloop van een schooltijd te volgen.

Reeds het binnenkomen der leerlingen en hun gedrag vóór schooltijd behooren ordelijk te zijn. De meesten vertoonen neiging, om hun spelen en hun joligheid van de straat, die zij zoo pas verlaten hebben, in de school over te dragen, en sommige onderwijzers laten hen maar wat begaan: zij kunnen daar zoo goed in komen, de schooltijd is toch ook nog niet begonnen, er is nog geen werkzaamheid aan de orde en kinderen willen toch wàt doen, enz. Eerst nadat er eenige onaangename ervaringen zijn opgedaan, nadat de kinderen elkaar bezeerd of iets gebroken of beschadigd hebben, komen verstandige onderwijzers van die toegevendheid terug, en nemen meer de leiding, door het verstrekken van eenige bezigheid, het vertoonen van platen of voorwerpen, waarvan de bezichtiging onder de les bezwaar geeft enz. Voor dit laatste is het kwartier voor schooltijd uitstekend te gebruiken. Doch hoe men het neme, zoodra de leerling de school is binnengegaan, behoort hij zich onder een zeker verband te gevoelen; er moet van den eerbied, dien hij den onderwijzer toedraagt, nog iets terug te vinden zijn in zijn schatting, van wat hij zich in het schoollokaal durft veroorloven; de plaats is — om het zoo eens uit te drukken — voor het kind „gewijde grond”.

Bij het binnenkomen der leerlingen worde tevens gelet op netheid en zindelijkheid van kleeding en lichaam. Met ongewasschen handen zouden ze hun boeken vuil maken, en gekamde haren en nette kleeding behooren nu eenmaal tot de eischen van een goede opvoeding; zelfs het verschoonend medelijden jegens arme kinderen mag deze eischen niet doen vergeten, kan alleen stemmen tot omzichtigheid, opdat zij, noch hun ouders noodeloos gehinderd worden. Wij, opvoeders, mogen ons nu eenmaal niet vergenoegen met een klasse van leerlingen, zooals de straat ze oplevert. Wij hebben niet slechts kennis aan te brengen; wij staan in dienst der beschaving en hebben beschaafde burgers te kweeken, die aan hun voorkomen althans een weinigje zorg wijden. Om die reden mag het ons ook niet onverschillig zijn, welke lichaamshouding de kinderen bij het onderwijs aannemen; strenge eenvormigheid, zooals bij soldaten, die in het gelid staan, zal tegenwoordig slechts weinig onderwijzers kunnen bekoren, maar tot een goede opvoeding behoort toch, dat de leerlingen er fatsoenlijk bij zitten. Vermoeit hen dat op den duur te veel, dan moeten rustpoozen worden ingesteld, gedurende welke een vrijere houding kan worden aangenomen.

Is het oogenblik van aanvangen gekomen, dan moet er ook onmiddellijk worden begonnen. Als er na het sein van beginnen nog vijf of zelfs meer minuten met voorbereiding heengaan, is de tijd vóór schooltijd niet goed gebruikt. Veel tijdverlies kan voorkomen worden, door de kinderen te gewennen, zelf voor eenige dingen te zorgen; het is bijv. niet noodig, dat in een hoogere klas de onderwijzer geregeld met griffels rondgaat, om degenen, die er geen hebben meegebracht, te voorzien. Voorts kunnen de boeken en andere leermiddelen zóó in de kast worden opgeborgen en zoo regelmatig uitgedeeld, dat zij in een minuut uit de kast naar de plaatsen der leerlingen zijn overgebracht.

Te laat komen, schoolverzuim en het noodeloos naar zekere plaats gaan der leerlingen moeten met volharding — hoewel niet met hardvochtigheid — bestreden worden. Wij zouden met voorbeelden kunnen staven, hoevéél onverpoosde inspanning in dit opzicht vermag, en hoevéél gebrek aan ijver of tact bederft.

Zoodra de les is aangevangen, is volstrekte stilte en rust noodig; slechts één persoon spreekt, de anderen luisteren. Het overluid ongevraagd tusschenvoegen van opmerkingen bij de les en het zacht fluisteren tegen een medeleerling, waarvan sommige kinderen zoo gemakkelijk de gewoonte aannemen, moet niet worden toegelaten, tenzij in een kleine klasse, een enkele maal, door iemand, die de teugels weet te houden. Een kind, dat wat zeggen wil, behoort zich aan te melden, waartoe het eenvoudigste middel wel is het opsteken van den vinger. Er moet natuurlijk tegen gewaakt worden, dat door het herhaaldelijk opsteken van veel vingers tegelijk woeligheid ontstaat.

Het verwisselen van bezigheden is vaak een aanleiding tot rumoerigheid. Dit behoeft echter zoo niet te zijn; de boeken, die gebruikt zijn, kunnen op commando worden doorgegeven, opgehaald en geborgen, en de leien, die gebruikt zullen worden, eveneens door een paar commando's, voor de leerlingen komen te liggen. Iets anders is het natuurlijk, of men uit eigen wil een korte rust bepaalt, gedurende welke de leerlingen een weinig worden vrijgelaten, maar die vrijheid behoort dan toch niet te heerschen bij het ophalen en uitgeven der leermiddelen, zullen deze niet vóór hun tijd opgebruikt zijn.

In veel klassen kan men opmerken, dat het uitdeelen en bergen der leermiddelen, het schoonmaken der borden, het voorhangen der landkaart enz. aan leerlingen is opgedragen, — in een ordelijke klas een uitstekend middel, om den zin voor orde te versterken en handigheid te bevorderen. Netjes, vlug en zonder gerucht moet het werk gedaan worden en alles op zijn vaste plaats gebracht in de ordelijk ingerichte kast.

Er zijn enkele *verkeerdheden* der kinderen, aan welker bespreking hier nog wel een plaatsje mag worden ingeruimd.

Het *afkijken* is de eerste. Natuurlijk moet het verboden worden, bij oudere leerlingen met vermelding van redenen. Waakzaamheid is het voorbehoedmiddel, vernietiging van het afgekeken werk de straf. Een enkel opvoeder heeft wel eens beweerd, dat een kind door afkijken nog wel wat leert, doch dat zal toch maar heel zelden het geval zijn.

Volgt het *voorzeggen*. Dit is evenzeer om goede redenen, die de kinderen wel weten mogen, verboden. Ook hier is waakzaamheid het voorbehoedmiddel; bij de bestraffing bedenke men, dat het een vorm is van hulpvaardigheid.

Het *klikken* is een lastige gewoonte, meest van jongere kinderen, daar de ouderen reeds genoeg onder onderlinge tucht staan, om het te laten. Het moet in 't algemeen bestreden worden, doch men zij daarbij voorzichtig, daar het soms zijn grond heeft in beleedigd rechtsgevoel.

Het kan voorts bezwaarlijk van ons verwacht worden, dat wij hier in bijzonderheden het beeld van een ordelijk ingerichte school zouden geven; wij hebben slechts enkele trekken willen schetsen; de lezer zal ongetwijfeld wel in staat zijn, in denzelfden stijl voort te gaan. Misschien zal men meenen, dat wij zelfs met minder hadden kunnen volstaan, terwijl ook de mogelijkheid niet uitgesloten is, dat onze opvatting van schoolorde niet voldoet, dat zij te streng of te overdreven wordt geacht, te veel aan kleinigheden hechtende.

Wat de betrekkelijke uitvoerigheid betreft, om het gewicht der zaak meenen wij duidelijk te moeten zijn. En wat die kleinigheden aangaat, vergete men vooral niet, dat kinderen en volwassenen zeer verschillend schatten. Wie gewoon is, kinderen waar te nemen, wie zich zijn eigen kinderjaren herinnert, zal weten, dat de kleinigheden een voorname plaats in de overwegingen en de gesprekken van kinderen innemen. Hierdoor nu is het juist mogelijk, door „kleine" middelen grooten invloed op hen uit te oefenen. De vestiging en handhaving van het overwicht der school op het kinderlijk gemoed, bestaat voor een deel in het gebruik maken van zulke wel gekozen kleinigheden, die op zich zelf nauwelijks het opnoemen waard schijnen.

Ieder kent verschijnselen als de volgende: er wordt op de wanden van privaten en berghokken geschreven; er wordt geknoeid op die bladzijden van het schrijfboek, die niet meer voor nazien in aanmerking komen en dus niet dan bij toeval door den onderwijzer worden opgeslagen; er wordt onmiddellijk leven gemaakt, als de onderwijzer zich eens een oogenblik verwijdert. Wat daartegen te doen? De man, wiens leerlingen zich er aan schuldig maken, zal aanvoeren, dat hij, voor de klas staande, toch niet kan zien, wat in het berghok gebeurt; dat hij waarlijk niet alle dagen al de schrijfboeken van voren af aan kan nazien; dat hij toch niet verhinderen kan, wat in zijn afwezigheid geschiedt. Alles zeer waar, maar — in goed bestuurde klassen komen die onregelmatigheden toch zelden of nooit voor, hoewel ook dáár de onderwijzers niet alwetend, niet alomtegenwoordig zijn. Door te zorgen, dat de kleeren ordelijk aan den kapstok hangen, door te beletten, dat de kinderen hard stappende loopen, door rekenschap te vragen, als er een boek of lei op den grond valt, door aandacht te schenken aan een vlek in het schrijfboek, door zich er van te onthouden, den leerlingen hun boeken toe te werpen, door al deze en nog vele dergelijke middelen scheppen die onderwijzers een toestand, waarbij niet alleen zij zelf, maar ook de school en de leermiddelen worden ontzien, óók als de kinderen voor een keer onbewaakt zijn.

En nu meene men niet, dat dezen zich daardoor onder een onaangenaam verband zullen voelen. Waar dat het geval mocht zijn, zijn de middelen niet op de rechte wijze, met menschelijkheid in werking gesteld. Neen, over 't geheel mag men beweren, dat kinderen liever onder een (humaan) ordelijk bestuur leven, dan in een wanordelijken toestand. Waar orde heerscht, voelen de zwakken zich meer veilig, en is er bij de meeste kinderen ook een streven, om goed werk te leveren, zeker als zij zijn, dat het wordt opgemerkt.

Maar hoofdzaak blijft de vorming voor het leven. In het begin van dit artikel zijn eenige voorbeelden genoemd, waaruit het nut en de onmisbaarheid van orde en regel blijken, een even groot aantal is daaraan nog toe te voegen. In waarheid wordt iemands waarde voor maatschappelijke betrekkingen en zijn kans van slagen in zaken voor een goed deel bepaald door zijn zin voor orde, en dit geldt zelfs voor de eenvoudige huismoeder, die immers bij gebrek aan ordelievendheid in stoffelijke en zedelijke beteekenis haar gezin niet weinig schade berokkent. Veel verbeeldingskracht is er niet toe noodig, dit onderwerp nader uit te werken, gelijk dan ook menig schrijver met goed gevolg er zijn talent aan heeft gewijd.

Er is een zonderlinge gemoedelijkheid, die sommige opvoeders schijnt te beletten, de teugels behoorlijk strak te houden. Wat een kind in onbewustheid misdoet, tellen zij niet voor erg. 't Zijn nog maar kinderen! Inderdaad! en in ons hart zullen we niet licht ernstig boos op hen worden. Maar onze innerlijke verschoonende toegevendheid zullen we niet naar buiten openbaren, althans niet voor onze kweekelingen zelf. Als die haar opmerken, leggen zij haar verkeerd uit, en beschouwen hun kleine vergrijpen en tekortkomingen als onverschillige zaken, een dwaling, die voor hun vorming noodlottig is. Het slijpen van een punt aan de griffel, het voorzien van een boek met een omslag moge misschien in óns oog niet veel beteekenen, voor een kind zijn het groote plichten, omdat de nauwgezette vervulling er van hen moet vormen voor de naleving van de plichten, die de samenleving hun later zal opleggen. Als de opvoeder alleen aan die dingen gewicht toont te hechten, die de volwassene van belang acht, leeft hij het kinderleven slecht mede, en zal maar weinig aangrijpingspunten vinden, om op den jeugdigen geest een beschavenden invloed uit te oefenen.

O, de toegevende onderwijzer, die weinig acht geeft op de zindelijkheid en de houding zijner leerlingen, — die hun maar steeds toestaat, zonder eenige terechtwijziging, wat zij mochten vergeten hebben, even van huis te halen, — die geduldig een paar minuten wacht met de les te beginnen, tot zij uitgepraat zijn, — die niet belet, dat zij in hun boeken of op de tafel zitten te krassen, — zal misschien door hen „een aardige meester" genoemd worden, ten minste, zoolang hij zijn gelijkmoedigheid weet te bewaren onder de onaangenaamheden, die zijn slap beheer hem ongetwijfeld van tijd tot tijd zal berokkenen. Maar voor de toekomst heeft hij zijn kweekelingen niet weinig schade gedaan, en velen zullen dit later inzien, en dan

een geheel ander oordeel over hem vellen, hem het tegendeel van achting toedragen en hem verre achterstellen bij zijn strengen, mits niet onrechtvaardigen, ambtgenoot.

Na de bespreking van het wezen en het belang der orde, moeten nog eenige woorden gewijd worden aan de bespreking der middelen om de orde te handhaven. Wie meenen mocht, dat stipte orde alleen door hardheid en onvriendelijkheid te verkrijgen is, dwaalt. Wij kunnen uit ervaring getuigen, dat de som van onbillijkheden, harde bejegeningen en straffen vooral niet grooter is in ordelijke dan in wanordelijke klassen en scholen. De verklaring ligt hoofdzakelijk in de omstandigheid, dat orde een uitstekend voorbehoedmiddel is tegen strafwaardige feiten, en nu kost het heel wat minder — laat ons zeggen — straffenden arbeid, om in een goed geordende gemeenschap de kleine afwijkingen te vergelden, dan in een weinig geordende, de meer talrijke en grootere. „Aardige meesters" met slappe tucht zouden nóg liever kunnen zijn, als zij stipte orde invoerden.

Niet alleen, dat wij hardheid onnoodig achten voor de handhaving der orde, wij beschouwen haar als schadelijk. Zij kweekt slaven, die, zoo gauw zij er kans toe zien, uit den band springen, terwijl juist het doel der opvoeding moet zijn, de kinderen tot een verstandig zelfbestuur te brengen. De ware ordehouder tracht dan ook de leerlingen, naarmate zij ouder worden, te overtuigen van de nuttigheid zijner voorschriften; zijn „*ik wil*" wordt allengs vervangen door „*het is noodzakelijk*".

Intusschen hebben de kinderen nog iets anders en beters op school te doen, dan bepalingen na te leven. „Goed onderwijs is de beste tucht", en wie de kunst verstaat, de jeugd op aangename wijze met de leerstof bezig te houden, heeft van de acht troeven, die hem de overwinning verzekeren, er reeds zeven in de hand. Het herinneren aan voorschriften, het uiteenzetten hunner nuttigheid, moet slechts weinig geschieden; het maakt het schoolleven taai, vervelend; een jongen, die door de les geboeid wordt, zal zooveel kwaad niet bedrijven.

Hier is het voorts de plaats, naar onze artikelen *Dwang* en *Gehoorzaamheid* te verwijzen, waarin reeds veel, wat op ons tegenwoordig onderwerp betrekking heeft, besproken is.

Misschien mag hier nog een enkel woord gewijd worden aan het *schoolreglement*, een in wetsvorm opgemaakt stuk, dat aan den wand prijkt, en waarin de kinderen kunnen lezen, wat hun gelast en wat hun verboden is. Blijkens onze ervaring is het werkelijk in enkele scholen te vinden. De verplichting, om het te gebruiken, zou ons wel eenigszins in verlegenheid brengen; de levende betrekking tusschen opvoeder en kweekeling wordt er door gestoord. Ook zien wij geen kans, een behoorlijk reglementsartikel te ontwerpen, bijv. omtrent het klikken, en zouden het bepaald verderfelijk vinden, alles met zooveel woorden te verbieden, wat verboden behoort te zijn.

Een vruchtbaarder onderwerp voor bespreking zijn de kunstmatige middelen, waardoor men de naleving der schoolorde tracht te bevorderen,

de belooningen en de straffen; deze hebben intusschen bovendien nog de strekking den ijver te prikkelen en worden dus gevoeglijker in een afzonderlijk artikel behandeld. Hier zij er slechts in het algemeen van gezegd, dat zij ons aanbevelenswaardiger lijken, naarmate zij eenvoudiger zijn. Een schoolfeest, met uitsluiting van de volstrekt onwaardigen, schijnt ons beter dan prijsuitdeeling naar aanleiding van een ingewikkeld stelsel, waarbij men op een gegeven dag ook eenige middelmatige leerlingen met een prijs ziet heengaan en eenige goede daarentegen onbeloond blijven. De rekenkundige verklaring daarvan is, dat de eerstgenoemden pas hun eersten prijs hebben en de laatstgenoemden reeds naar hun tweeden prijs op weg zijn, maar de prijsuitdeeling krijgt daardoor toch meer het karakter van een afrekening dan van een feest.

Er is ten slotte nog één punt, dat in deze zaak, de handhaving der schoolorde, onze aandacht waard is. Het is het ingrijpen van een hooger geplaatst ambtenaar in het werk van den mindere, bepaaldelijk waar deze het handhaven der orde bedoelt. Het hoofd eener school kan het opleggen van zekere straffen in zijn school verbieden, burgemeester en wethouders hebben hetzelfde recht in hun gemeente. Is het geraden, van dit recht gebruik te maken? Ja, indien men te doen heeft met ernstige misbruiken. Maar in andere gevallen bedenke men, dat het niet edelmoedig is, een steeds moeilijken arbeid, dien men persoonlijk niet verricht, te belasten met een bezwarend verbod, en — wat voor de school zelve van hoog belang is — dat men niet zonder schade in het bestuur van een ander ingrijpt; dit klemt vooral ten opzichte van onderwijzers, die met het beheer der klasse al reeds moeite hebben. Het kan dan ook niet getuigd worden, dat zulk ingrijpen gunstig werkt. Bij den een leidt het tot verzwakking der tucht, bij den ander tot het aangrijpen van schuldiger middelen dan de verbodene.

Samenvattende, spreken wij in 't belang van school en leerlingen den wensch uit, dat de onderwijzer zij een ordelijk en beschaafd man, die zich beijvert, in hoofdzaak door vriendelijke middelen en met bevordering van een aangenamen toon, de kinderen ook in kleinigheden aan orde te gewennen, en dat in zijn beleid van hoogerhand niet dan in geval van klaar gebleken noodzakelijkheid worde ingegrepen.

Amsterdam. J. Jaspers jr.

Schrijfonderwijs. „Schrijven is bijna even noodig als spreken", moet Lord Palmerston eens gezegd hebben, en al is dit woord allicht eene halve eeuw oud, het heeft niets van zijne waarde verloren; 't is zelfs de vraag, of men zich heden ten dage niet nog iets sterker zou mogen uitdrukken. Er wordt toch steeds meer en meer geschreven en de mondelinge gedachtenwisseling ruimt steeds meer plaats in voor de schriftelijke correspondentie. Laten wij de allerlaagste bevolkingskringen buiten rekening, dan kan men gerust beweren, dat schrijven

eene onmisbare vaardigheid is, zonder welke het onmogelijk is, aan het geestelijk leven van onzen tijd deel te nemen. 't Staat hierin op bijna ééne lijn met lezen en vormt daarmee wezenlijk één geheel. De noodzakelijkheid van het schrijfonderwijs aan te toonen zou wezenijk in onzen tijd onnoodige woordverspilling zijn.

Toch is er eene opmerkelijke, hoewel schijnbare tegenstrijdigheid. De schrijfkunst wordt steeds algemeener, maar de kunst zelve gaat niet vooruit. Het aantal bezitters van eene fraaie schrijfhand wordt stellig eer kleiner dan grooter. Er is niets onverklaarbaars in dit verschijnsel. Immers, de polsslag van ons maatschappelijk, zoowel als van ons persoonlijk leven wordt steeds sneller, en wat wij schrijven wordt niet allereerst beoordeeld naar de uiterlijke vormvolmaaktheid, maar veeleer naar den inhoud van het geschrevene. Wij hebben zooveel te schrijven, dat wij ons niet den noodigen tijd gunnen, om het fraai te doen. Op het einde van de achttiende eeuw was de calligraphie nog eene kunst, die bij de schoolmeesters gelukkige beoefenaars telde; heden ten dage is het een afzonderlijk vak geworden, door enkelen nog slechts beoefend. Het staat voorts te vreezen, dat wij in die richting nog verder zullen worden gedrongen. De stenographie en het machineschrijven zijn er wel op aangelegd, ons nog *sneller*, maar niet, ons *beter* te doen schrijven. Ook op de lagere school doen de gevolgen van 't een en ander zich duidelijk gevoelen. Wel wordt er — ook door onze leerlingen — veel meer geschreven, dan in vroeger tijd, maar de belangstelling voor het schrijfonderwijs is onder de onderwijzers afnemende. Terwijl voor enkele tientallen jaren het schrijfonderwijs tot in de hoogste klasse der school geregeld beoefend werd, is het nu geene zeldzaamheid meer, dat het eigenlijke schoonschrijven in de middelklassen wordt afgehandeld en de schrijfoefening in de hoogere klassen alleen bestaat in het maken van schriftelijke werkzaamheden. Er is bovendien nog een ander verschil. Zij, die hun schoolleeftijd meer dan eene kwarteeuw achter zich hebben liggen, zullen zich kunnen herinneren, dat er vaststaande lettervormen werden aangeleerd, en dat iedere afwijking daarvan als eene fout werd aangemerkt, die correctie behoefde, terwijl wie nu de scholen binnentreedt, eene anarchie op dit gebied zal ontdekken, die men voormaals niet duldde. De vraag: hoe *moet* bijv. eene hoofdletter D geschreven worden, zal, zoo men haar niet dwaas acht, althans geen algemeen geldend antwoord vinden. Het subjectivisme is zoo sterk onder ons, dat men met elken vorm genoegen neemt, waaruit althans na eenige gissing op te maken is, wat men er mee bedoelt. Onze penkunstenaars en penseelschrijvers werken trouwens die opvatting door hunne grillige phantasie-vormen danig in de hand. Het lijkt ons een hopeloos pogen, tegen dien stroom te willen oproeien en zoo geven wij hun gelijk, die als eersten eisch voor het schrijfonderwijs stellen, dat de leerlingen *duidelijk* en *vaardig* leeren schrijven. De fraaiheid en regelmaat mag er nog bijgevoegd worden, maar als secundaire eisch, waaraan niet te veel gewicht gehecht en niet te veel tijd besteed mag worden. Inderdaad is onbeholpenheid wel het grootste kwaad, dat men op school te bestrijden heeft. De

kinderen moeten leeren, vlug en vaardig met het schrijfgerei om te gaan en het maken van eenig schriftelijk werk niet als eene karwei te beschouwen, dat alleen met de hoogste inspanning te volbrengen is. Nu is inderdaad de techniek zoo vooruitgegaan, dat men moeilijkheden, die men in vroeger dagen, zoo niet overwon, dan toch zonder ophouden bekampte, niet meer op zijn schrijfweg vindt. Wij denken hier bijv. aan het schrijven op ongelijnd papier. Dat is voor kinderen werkelijk eene moeilijke kunst en waar nu in den laatsten tijd gewoon postpapier gelinieerd verkrijgbaar is en zelfs officiëele stukken op gelijnd papier worden geschreven, is de eisch, dat men kinderen zonder die hulpmiddelen zal leeren schrijven, onnoodig en onpractisch geworden. Ook het zoogenaamd *staand* schrijven, het *teekenen* der lettervormen wordt terecht niet meer als einddoel gesteld. Als *voorbereiding* zal het zijne waarde blijven behouden, maar als *doel* mag alleen het *loopend* schrift beschouwd worden. De vraag, hoe op de minst omslachtige en de zekerste wijze dat doel te bereiken is, zal ons nu bezig houden.

Het schrijven is, evenals het lezen, eene zeer samengestelde kunst. Wij, die het zoover in die kunst gebracht hebben, dat we het haast werktuiglijk doen, wij mogen wel bedenken, hoe groote moeite en hoe langdurige oefening en inspanning er noodig geweest zijn, om het zoover te brengen. Het aantal aan te leeren vormen is niet zoo heel groot en de moeilijkheid dier vormen levert ook weinig bezwaar op; het hoofdgewicht moet vallen op de oefening. Vandaar, dat men zeer terecht reeds in de aanvangsklasse met het schrijfonderwijs een begin maakt. Aanvankelijk loopt het geheel parallel met het leesonderwijs. Kon het dit geheel op den voet volgen, dan zou men eene zuivere lees- en schrijfmethode kunnen invoeren en dan was het schrijfonderwijs te gelijk met het aanvankelijk leesonderwijs afgeloopen. Dit is echter niet het geval. Wel kan men de letters, die respectievelijk in de leesles worden aangeleerd, laten naschrijven, liever nog: nateekenen en wel komt deze oefening het leesonderwijs ten goede, maar voor het schrijfonderwijs is zij van weinig belang. Kon men nog volstaan met het schrijven op de lei of met potlood op papier, dan zou men het in korten tijd nog een eind ver kunnen brengen, maar de practijk eischt nu eenmaal het gebruik van pen en inkt en het hanteeren van deze materialen biedt zoo groote moeilijkheden, dat er niet aan te denken is, deze oefening in de beide eerste leerjaren te doen afloopen. Toch — en dit is juist de grootste moeilijkheid — kan men met het vervaardigen van schriftelijk werk in de taal- en in de rekenles niet wachten, tot de leerlingen hun maximum van schrijfvaardigheid bereikt hebben. Vandaar, dat er nooit eene volstrekt logisch gedachte methode voor het schrijfonderwijs te volgen is. Men moet reeds laten schrijven, terwijl de kinderen het nog moeten leeren. Nu kan men die moeilijkheid eenigszins te boven komen, door het schriftelijk werk met potlood of op de lei te doen vervaardigen, terwijl men de methodische oefeningen in het schrijven met pen en inkt daarnaast geregeld voortzet. Zoo treedt het methodisch schrijfonderwijs voortdurend corrigeerend op en oefent zijn invloed op het schriftelijk werk der leer-

lingen. Hierin is ook een motief gelegen, om het schrijfonderwijs in de eerste helft van de schooljaren met kracht aan te vatten en er veel tijd en moeite voor over te hebben. Er kunnen haast niet te veel schrijflessen in de drie laagste klassen der school worden gegeven. Bedenkt men, dat eene schrijfles uit den aard der zaak nooit lang kan duren — een half uur telkens is voldoende — dan zouden wij gaarne elken schooltijd zulk eene schrijfles op den rooster van werkzaamheden willen plaatsen, wat dus op 5 uren schrijven per week zou neerkomen. Daar is trouwens nog iets anders voor te zeggen. Vaardigheden worden in 't algemeen gemakkelijker aangeleerd dan kundigheden. Indien men dus de leervakken, die veel van het oordeel en van het combinatievermogen vergen, meer naar de hoogere klassen verschuift en de vakken, die vaardigheid beoogen, vooraan plaatst, dan heeft men het dubbel voordeel, dat men aldus rekening houdt met den kinderlijken ontwikkelingsgang en daarenboven practisch te werk gaat, door te zorgen, dat de leerlingen de noodige schrijfvaardigheid hebben verworven tegen den tijd, dat zij die in de hoogere klassen bij de andere leervakken zoo goed gebruiken kunnen. Volgt men dien gang, dan gelooven wij, dat men inderdaad in de hoogere klassen weinig of geen afzonderlijk schrijfonderwijs meer heeft te geven, maar de schrijfoefening kan laten bestaan in het zorgvuldig uitvoeren van het schriftelijk schoolwerk, waarbij het altoos mogelijk moet blijven aan bepaalde leerlingen, misschien nu en dan aan de geheele klasse, eene afzonderlijke schrijfles te geven over de eene of andere moeilijkheid: enkele hoofdletters, cijfers, leesteekens enz.

Wij hebben het loopend schrift het einddoel van het schrijfonderwijs genoemd. Wat echter aan het eind mag staan, kan niet aan het begin komen. Eerst moeten bepaalde lettervormen met groote nauwkeurigheid en zonder eenige afwijking worden aangeleerd. Het is daartoe noodig, dat in de laagste klassen lettervormen worden vastgesteld, waaraan de opvolgende onderwijzers en onderwijzeressen zich hebben te houden. Hoe en door wie die vormen vastgesteld worden, is van minder belang. In het buitenland komt het voor, dat dit van overheidswege geschiedt en er zou werkelijk iets vóór te zeggen zijn, dat dit ook bij ons gebeurde. Hoe weinig wij ook van overheidsbemoeiing in de innerlijke aangelegenheden der school gediend zijn, hier, waar het een uitwendigen vorm betreft, waaromtrent eenheid zoo gewenscht ware, zou het denkbeeld bij ons ondersteuning vinden en zouden wij ons misschien alleen laten tegenhouden door de vrees, dat de overheid, eenmaal op dezen weg, moeilijk van den tweeden en derden stap zou zijn terug te houden. Hoe het zij, op iedere school moet eenheid in het schrijfonderwijs heerschen en het eerst noodige daarvoor is het voorschrijven van bepaalde lettervormen voor de lagere klassen.

Het is hier de geschikte plaats, om het een en ander over het schrijfmateriaal te zeggen. Van ouds gebruikelijk is de lei en de griffel, maar is den laatsten tijd worden er allerlei bezwaren tegen ingebracht. Niet zonder grond. Het zwaarst weegt misschien het hygiënisch bezwaar. Als de kinderen niet voorzien zijn van spons en doek, hebben

zij eene weerzinwekkende gewoonte, om hunne lei schoon te maken. Dat moet onverbiddelijk worden tegengegaan, waarom het aanbeveling verdient, om daar, waar de kinderen niet geacht mogen worden, zelf voor eene goed voorziene sponsedoos te kunnen zorgen, hen daarvan van wege de school te voorzien. Een ander bezwaar is de harde griffel, maar daartegen kan worden gewaakt, door geen andere dan „künstlich präparierte" griffels toe te laten, die intusschen ook niet te zacht mogen zijn. Eindelijk worden er ook nog paedagogische bezwaren tegen de lei ingebracht; de leerlingen zouden er niet ernstig door leeren werken; daar het toch heel gemakkelijk is, eene fout te doen verdwijnen, worden de kinderen, vreest men, min of meer onverschillig tegenover het fouten-maken. Dit bezwaar kunnen we, voor de lagere klassen, in het geheel niet deelen. „Wat ik geschreven heb, heb ik geschreven", was geen kinderwoord en zal het ook wel nooit worden. Kinderen mogen wel ervaren, dat alle fouten herstelbaar zijn; alleen op de lei is het mogelijk, volmaakt werk te leveren, daar de kleine vergissingen, zonder spoor na te laten, kunnen worden verwijderd. Werkt men in de lagere klassen met potlood en papier, dan zal men òf de fouten moeten laten staan en doorschrappen, wat het werk een minder aangenaam uiterlijk geeft, òf men zal ze met gomelastiek moeten wegvegen. Den kinderen dat goed in handen te geven, gaat niet wel aan, daar zij er niet veel anders mee doen kunnen dan knoeien; is alleen de onderwijzeres er van voorzien, dan zal zij in eene eenigszins talrijke klasse gedurende de schrijfles weinig anders kunnen doen, dan al vegende de klasse doorloopen. Maar niet alleen, dat de lei *de kinderen* ontwent aan ernstig werken, zij doet ook, naar men zegt, den onderwijzer zijne taak lichtvaardig opvatten. Waar ernstige correctie noodig is, kan eene lei zoo licht aanleiding geven, dat een niet volijverig onderwijzer het gemaakte werk, ook zonder het behoorlijk te hebben nagezien, laat wegvegen, zonder dat er een getuige van zijne nalatigheid achterblijft. Dat bezwaar is stellig niet ongegrond, maar het bewijst niet veel, zoolang men ten minste niet aanneemt, dat er veel onderwijzers zijn, die zoo weinig nauwgezet hun plicht vervullen. Waar zoodanige onderwijzers voorkomen, zullen zij ook wel in andere opzichten in ijver te kort schieten en moet er tegen meer gewaakt worden dan tegen het uitvegen van niet gecorrigeerde leien. Hoe men echter een algemeenen maatregel ooit zal kunnen verdedigen met een beroep op uitzonderingen, is ons niet duidelijk. Men leide uit onze bestrijding echter niet af, dat wij onvoorwaardelijke voorstanders zijn van het gebruik van de lei. Wij bevelen niets anders dan een beperkt gebruik er van aan. In de laagste klasse willen wij bijna uitsluitend de lei doen gebruiken, al kan in de tweede helft van dat leerjaar, waar de klasse althans niet te talrijk is, reeds gebruik gemaakt worden van papier. In de volgende leerjaren neemt het gebruik van de lei allengs af. Zoo spoedig mogelijk worden bijv. taaloefeningen op papier gemaakt. Waar men echter nog reden heeft, voor het maken van veel fouten te vreezen, late men eerst de oefening op de lei doorwerken, om haar daarna in het schrijfboekje over te dragen. Verder

blijve de lei voornamelijk bestemd voor het uitvoeren van cijferoefeningen. Niet dat ook deze niet op papier zouden gemaakt moeten worden, maar dat geschiedt niet eer, vóór men met groote waarschijnlijkheid vermoeden kan, dat het aantal fouten gering zal zijn. Ten slotte kan de lei gebruikt worden als uitspanningsmiddel voor het maken van vrije teekeningen. In iedere klasse zal het voorkomen, dat vlugge leerlingen vóór anderen met hun werk gereed zijn; dan kan het gepast heeten, hun de vrijheid te laten, in een boek te gaan lezen, of iets op de lei te teekenen. Wil men eindelijk beweren, dat in de hoogste klasse der lagere school de lei kan worden vervangen door een klad-cahier, dan willen wij die mogelijkheid gaarne toegeven, zonder echter aan die verwisseling groote waarde te hechten.

Eene andere strijdvraag in de methodiek van het schrijfonderwijs betreft het al of niet gebruiken van gedrukte schrijfvoorbeelden. Men heeft ze in tweeërlei vorm. Ten eerste zijn er schrijfboeken, waarin boven aan elke bladzijde een voorbeeld is gegeven, dat de leerlingen hebben na te schrijven, en ten tweede heeft men „losse" schrijfvoorbeelden, die de kinderen in hun eigen schrift moeten namaken. Was er geene andere keus, dan zouden wij de tweede boven de eerste verkiezen. De laatste toch hebben het voordeel, dat ze zoo lang als voorbeelden kunnen worden gegeven, als de leerling ze zal blijken te behoeven, terwijl de eerste geen gelegenheid geven, meer oefeningen te laten maken, dan de ruimte veroorlooft. Een gemeenschappelijk voordeel boven het voorschrijven op het zwarte bord bezitten deze voorbeelden daarin, dat ze meer individueel schrijfonderwijs mogelijk maken, een voordeel, dat niet te gering geschat mag worden, daar juist ten aanzien der schrijfvaardigheid de aanleg der leerlingen gewoonlijk groote verschillen vertoont. Bovendien mag opgemerkt worden, dat het voorbeeld op het papier juist zóó kan worden nageschreven, als het voorgemaakt is, terwijl het groote exempel op het schoolbord altoos eenige moeite van herleiding vereischt in het veel kleinere schoolschrift. Waar de onderwijzer voor eene talrijke klasse staat en meer nog, waar hij meer dan ééne klasse voor zijne rekening heeft, zouden wij het gebruik van losse schrijfvoorbeelden ten zeerste aanbevelen. Waar echter de klasse niet zoo uitgebreid is, meenen wij, dat nog beter resulaten kunnen verkregen worden, als de onderwijzer zelf de voorbeelden in de boekjes schrijft. In den beginne is dat niet noodig, wijl de vorderingen dan niet zoo ver uiteen loopen. Dan heeft het schoolbord, waar de modellen niet alleen voorgemaakt worden, maar waar ook op voorkomende moeilijkheden kan worden gewezen, voor ons de voorkeur boven alle andere leermiddelen.

Wij hebben ons reeds uitgesproken voor het vroegtijdig beginnen van het schrijfonderwijs en willen besluiten met nog eene opmerking van denzelfden aard hier aan toe te voegen. Vaardigheid wordt alleen door oefening verkregen en het verkrijgen van schrijfvaardigheid vordert bepaald véél oefening. Daarmede is de oude, maar nog niet overal verouderde, gewoonte, om onder de schrijfles in zeer langzaam tempo de kinderen regel voor regel te laten schrijven, niet in overeenstemming.

Het is in die les om schrijven en om niets anders te doen. Zorg dus dat de leerlingen schrijven: drie, vier regels achtereen en ten slotte een geheel bladje achter elkander. Alleen met de brekebeenen ga men langzaam te werk: die moeten telkens toonen, wat zij voortgebracht hebben, om niet in steeds erger knoeiwerk te vervallen. Dat het schrijfonderwijs eene ernstige bezigheid is, veel inspanning eischend van den leerling, maar niet minder van den onderwijzer, is eene heel gewone opmerking, die nochtans, vooral wat de laatste helft betreft, nog altoos de moeite waard is, uitgesproken en aangehoord en — niet het minst — ter harte genomen te worden.

Sexueele Paedagogiek. Ons woordenboek zou niet op de hoogte van den tijd blijken te zijn, als het niet een artikel bevatte over sexueele paedagogiek. Overgroot is het aantal boeken, brochures en tijdschriftartikelen over dit onderwerp. Naar sommiger ijver te oordeelen is onkunde omtrent geslachtelijke verhoudingen wel de ernstigste en noodlottigste, die er bij het kind bestaan kan en moet dus aller aandacht gevestigd worden op de vraag, hoe op de meest doeltreffende wijze het kind, liefst zoo spoedig mogelijk, ingelicht kan worden omtrent de aanleiding en het feit zijner geboorte. Kon men de kinderen zelf raadplegen, dan zou men waarschijnlijk tot de ontdekking komen, dat zij bij lange na niet zoo weetgierig aangaande deze dingen zijn, als de brochures-schrijvende dames-paedagogen wel veronderstellen. Van waar dan toch die hooge belangstelling in zaken, die men vroeger glimlachend en meesmuilend voorbijging? Wel, is het antwoord, omdat kinderen onder elkander heel wat vuils en leelijks vertellen en het daarom goed is, dat zij de reine waarheid van moeders lippen hooren. Doen de kinderen dan eerst in onzen tijd zoo en fluisterden zij minder onder elkander in de dagen, toen de paedagogen van het heden zelf nog kinderen waren? Er is geen enkele grond aanwezig, om onzen tijd te dezen opzichte slechter voor te stellen dan den vroegeren en indien de volwassenen van het heden eens getuigenis moesten afleggen van het kwaad, dat hun berokkend is door het zwijgen der ouders in hunne jeugd, wij veronderstellen, dat het zou meevallen en dat de zedelijke schade veel minder groot is geweest, dan volijverige propagandisten het willen voorstellen. De waarheid is echter, dat de beschouwing van het sexueele leven in de laatste eeuw belangrijk is gewijzigd en een der symptomen van die wijziging is de sexueele paedagogiek.

Het oud-Christelijk leerstelsel wist met het geslachtsleven eigenlijk niet recht weg. Het huwelijk werd wel rechtmatig geacht, maar de ongehuwde staat stond toch in een geur van bijzondere heiligheid. Vermakelijk zijn voor onze ooren de invectieven, die de oude Kerkvaders de vrouw toewierpen; op eene kerkvergadering werd zelfs de vraag behandeld, of de vrouw wel eene ziel had. De vrouw was nu eenmaal het gemakkelijkste hulpmiddel, waarvan de booze zich kon bedienen, om den godvruchtige ten val te brengen. Deze ascetische beschouwing, die ook het coelibaat der priesters eischte, werd wel

door de Hervorming in beginsel gebroken, maar zij heeft zich in de zeden toch nog eeuwen lang gehandhaafd. Het geslachtsleven was en bleef een onderwerp, waarover in ernstige kringen niet gesproken werd; de jonge mensch moest er van zelf ingroeien en zich door de moeilijkheden heen slaan. Lichtzinnige geesten mochten er zich min of meer grappige toespelingen op veroorloven, en ernstige menschen mochten in stilte over die grappen lachen, maar als men zijn ernst volkomen had teruggekregen, dan zette men dat ietwat schuwe onderwerp uit de gedachten en sprak er niet meer over.

In deze beschouwing nu heeft de moderne levensopvatting een volslagen ommekeer te weeg gebracht. Ook de animale zijde van onze natuur wordt met open en onbevangen blik gade geslagen en is dus geen oorzaak meer van schaamte. Integendeel, wij zien in de geslachtsdrift niet alleen een noodzakelijk bestanddeel onzer natuur, maar erkennen ook hare hooge waarde voor ons geestelijk leven. Neem haar in gedachte weg uit het menschenleven en zie, hoe alle kunst haar gloed verliezen zou en hoe mat en kleurloos geheel ons bestaan zou worden. Nu krijgt het sexueele vraagstuk een geheel ander aanzien en nu kan ook de paedagogische overdenking rijzen, hoe de aanwassende jeugd het best geschikt te maken voor het liefdeleven, dat zich binnen kort voor haar ontsluiten zal en vooral, hoe haar te behoeden voor de gevaren, die haar op dien weg bedreigen. Zoo is de sexueele paedagogiek eene uiting onzer nieuwe levensbeschouwing en moet de overgroote belangstelling in het vraagstuk slechts aangemerkt worden als de zeer begrijpelijke overdrijving, waarmee nu eenmaal al het nieuwe door ons menschen wordt begroet.

De sexueele paedagogiek bestaat uit twee hoofdstukken, beide met belangrijken inhoud. Het eerste richt zich tot de ouders, en houdt hun de noodzakelijkheid voor, ter wille van hunne kinderen zich goed op de hoogte te stellen van de hygiëne van het kind, ook in sexueel opzicht. Het tweede handelt over de kinderen en bespreekt de vraag, wanneer, in hoeverre en op welke wijze zij met de bijzonderheden van het geslachtsleven moeten worden bekend gemaakt. Over beide onderwerpen spreken wij beknopt onze meening uit.

Het voornaamste, wat de ouders weten moeten, als het kind nog heel jong is, kunnen zij het best uit geschriften opdoen, die over de hygiëne van den kinderleeftijd handelen. Ten aanzien van het vraagstuk, dat ons hier bezig houdt, zullen zij dan eenige opmerkingen lezen over het betasten der geslachtsdeelen, dat bij jongens soms op zeer jeugdigen leeftijd voorkomt en zich vaak tot 8 à 9 jarigen leeftijd uitstrekt. Waar veel kinderen samen zijn, op school en vooral op kostschool, komt dit meermalen voor en leidt dan gemakkelijk tot zelfbevlekking of onanie. Er zijn schrijvers, die van meening zijn, dat dit kwaad zoo goed als algemeen bij beide geslachten voorkomt; houdt men die bewering voor overdreven, dan krijgt men gewoonlijk tot antwoord, dat men niet scherp genoeg de kinderen heeft waargenomen. Op gevaar af van met dezelfde opmerking tot oordeelen onbevoegd verklaard te worden, durven wij, juist op grond van onze

waarnemingen in de school, als ons gevoelen uitspreken, dat de gevallen van wezenlijke onanie onder de schoolkinderen tot den leeftijd van 12 of 13 jaar werkelijk uitzondering zijn. 't Heeft zijne gevaarlijke zijde, eene al te ver gaande oplettendheid aan dit verschijnsel te wijden, daar men dan gemakkelijk de aandacht der kinderen zou kunnen brengen op wat hun nog vreemd was. Is alle twijfel opgeheven en heeft men werkelijk met een onanist te doen, dan raadplege men den geneesheer; 't kan toch immers gebeuren, dat door een klein ongemak, alleen door een deskundige te verhelpen, dit kwaad in de hand gewerkt wordt. Overigens moet men zich volstrekt niet te beangst maken voor de gevolgen van dit kwaad. In populair geschreven werkjes wordt, zonder twijfel met de beste bedoelingen, de schadelijke werking dezer verkeerde gewoonte soms sterk overschat, doordat men gevolgen, die, als het kwaad op het hoogst gestegen is, zich wel eens vertoonen, als onontkoombaar voorstelt. Zoo erg is het gelukkig niet. Waakzaamheid aan de zijde van ouders en onderwijzers blijft zeker noodig, maar zij behoeft volstrekt niet met angstige ongerustheid gepaard te gaan.

De meeste aandacht wordt gevorderd bij het naderen van den critieken leeftijd, vooral bij meisjes. Zorgzame ouders zullen niet verzuimen zich op de hoogte te stellen van wat gedaan en meer nog van wat nagelaten moet worden, om hunne kinderen door deze moeilijke periode zonder schade heen te voeren. Hygiënische raadgevingen betreffende kleeding en voeding behoeven hier niet opgesomd te worden, maar enkele zuiver paedagogische opmerkingen mogen hier nog eene plaats vinden. Onze ervaring bevestigt niet het gevoelen van hen, die in deze periode eene alles omverwerpende strekking zien en alle mogelijke verrassingen en teleurstellingen omtrent der kinderen toekomst aan de eerste puberteitsjaren toeschrijven. Misschien als uitzondering, maar als regel kan het stellig niet gelden, dat domme en onvatbare kinderen na deze levensperiode als vlugge en schrandere jongelieden zich ontpoppen, evenmin trouwens als het omgekeerde het geval is. Meisjes van dien leeftijd kunnen hinderlijk en lachziek zijn, maar bij het mannelijk geslacht schijnt deze overgang geen belangrijken invloed te hebben, althans niet op het verstandsleven. Dat voor meisjes geen groote geestelijke inspanning gedurende dien tijd mag gevorderd worden, is eene raadgeving, die alle aandacht verdient, maar men wachte zich evenzeer voor eene prikkeling der fantasie naar den kant van het sentimenteele; het lezen van romantische verhalen, ook al zijn deze overigens van onschuldigen inhoud, kan minstens even verkeerd zijn als overspannen studie; het „dwepen" der meisjes op dien leeftijd, dat zich meestal op geliefde leeraressen, maar ook wel op nagenoeg onbekende personen richt, zal wel niet altoos met goed gevolg kunnen verhinderd worden, maar zal omzichtige leiding toch niet kunnen ontberen. Overigens mag voor jongens zoowel als voor meisjes bedacht worden, dat geregelde bezigheid, door onschuldige ontspanning afgewisseld, ten allen tijde gebleken is voor dwalende gedachten en zwevende sentimenten de doelmatigste afleiding te zijn.

Nog een paar jaar later geven de jongens de meeste zorg. Zij verontreinigen hun leven veel gemakkelijker dan de meisjes en het is eene overweging van hoog paedagogisch belang, hoe hen in den bruisenden jongelingsleeftijd „onbesmet te bewaren voor de wereld". De beantwoording van die vraag brengt ons echter ongemerkt op wat wij het tweede hoofdstuk der sexueele paedagogiek genoemd hebben, zoodat nu vooraf deze andere vraag aan de orde komt, hoe de kinderen het best in de wetenschap van het geslachtsleven behooren ingeleid te worden.

Om dadelijk ons gevoelen hieromtrent duidelijk uit te spreken, zetten wij de verklaring voorop, ons niet te kunnen vinden in de voorbarige paedagogiek van onzen tijd, die op moeders schoot en van moeders lippen het geheim der geboorte aan drie- of vierjarige kinderen wil mededeelen. Ze staan ons van harte tegen, die hoogwijze kindertjes, die met een blik van verstandhouding hunne zwangere moeder aanzien, in de wetenschap, dat zij ook eenmaal in moeders lijf zijn gekoesterd. 't Mag waar zijn, dat de omgang met andere kinderen wel eens storend werkt op het geloof aan den ooievaar of den engel, die waarheid behoeft alleen eene waarschuwing te zijn, om wat meer oplettendheid te besteden aan de vriendjes en vriendinnetjes, waarmee onze kinderen verkeeren, terwijl het bovendien eene door niets gerechtvaardigde vrees is, dat kinderen uit een goed gezin zoo spoedig door kinderpraat zouden bedorven worden. Het lijkt ons ten eenenmale onwaar, dat kinderen van dien leeftijd zoo uiterst groote belangstelling hebben voor de vraag, waar zij van daan komen. 't Is waar, kinderen vragen veel, vragen alles, maar daar staat tegenover, dat zij met ieder antwoord tevreden zijn. Op de vraag, die een driejarig stadskind, dat in den zomer buiten vertoefde, ons deed: wie maakt de koeien? kreeg het tot antwoord: die worden niet gemaakt, die groeien, evenals de boomen en de bloemen, en met dat antwoord bleek het kind volkomen tevreden. Later, tusschen het 8ste en 10de jaar, kan, als de omstandigheden het wenschelijk maken, bijv. als er een broertje of zusje verwacht wordt, iets naders worden gezegd. Laat de moeder dan, maar zonder eenig blijk van nu iets verschrikkelijk geheimzinnigs mee te deelen, aan haar kind vertellen, dat de kinderen groeien in moeders lichaam en dat het daar eerst uit te voorschijn komt, als het groot en sterk genoeg geworden is. Het kind zal niet verder vragen en als het dan de opdracht meekrijgt, daar niet met andere kinderen over te spreken, omdat die het misschien nog niet weten, daar moeder het hun nog niet verteld heeft, zoo zal het zich verheven achten boven de praatjes der vriendinnetjes, die het immers toch niet beter zullen weten, dan moeder! Met de uitspraak van Preijer in *Die Seele des Kindes:* „Das einzige Märchen, an das ich meinen Knaben fest glauben lasse, ist der Storch, welcher die Kinder bringt, und was damit zusammenhängt", kunnen wij alleen meegaan, waar het jonge kinderen geldt en dan nog met dit voorbehoud, dat wij ook wel andere sprookjes, als bijv. van St. Nicolaas, een rustig leven gunnen en met de opmerking dat wij er toch ook prijs op stellen,

de eerste te mogen zijn, die den sluier van dat sprookje opheft, om de waarheid trapsgewijze aan het licht te brengen.

Daar schuilt echter de moeilijkheid niet. Die toont zich eerst, waar wij de eerste akte willen leeren kennen, de bevruchting. Wij meenen, dat iedere rechtstreeksche mededeeling daaromtrent moet wachten tot het naderen van de geslachtelijke rijpheid van het kind. Maar er is veel, dat tot voorbereiding dienen kan. Niet het leven der dieren, maar dat der planten zou ons als inleiding moeten dienen en zoo zouden wij het wenschelijk achten, dat, voordat aan eenige toepasselijkheid op het menschelijk leven gedacht werd, de waarheid aan het kind duidelijk gemaakt werd, dat iedere vrucht ontstaat uit eene samensmelting van vruchtbeginsel en stuifmeel. Ook bij de lagere diersoorten is dat verschijnsel zonder bezwaar onder de oogen der kinderen te brengen. Nu mag het o. i. van de omstandigheden afhangen, wanneer men verder zal gaan. Eéne omstandigheid is er, die wel altoos tot voortgaan zal nopen: 't is de tijd, waarop volwassen jongens het ouderlijk huis zullen verlaten, of ook zonder het te verlaten, over meerdere vrijheid zullen te beschikken krijgen. Dan zal eene waarschuwing tegen de op hen loerende ontucht niet achterwege mogen blijven. De meeste schrijvers, die zich met dit onderwerp bezig houden, weten blijkbaar geen scherper wapen te kiezen, dan de schildering van afzichtelijke en gevaarlijke geslachtsziekten. Als niets meer helpt, mag misschien van dat argument eene oogenblikkelijke uitwerking worden verwacht, maar wij kunnen niet gelooven, dat het duurzame kracht zou hebben. Van eene indirecte opvoeding verwachten wij meer heil. Rousseau, weet men, beval het jachtvermaak aan en al is deze raad voor verreweg de meeste jongens onder ons onuitvoerbaar, er schuilt toch de goede gedachte in, dat bezigheid en lichaamsoefening machtige hulpmiddelen zijn ter bestrijding van het kwaad. Daarnaast moge de lichamelijke reinheid in hooge eere worden gehouden. Kweek een afkeer van al wat vuil is; kieschkeurigheid is een goed ding op dien leeftijd. Maar vooral: bevorder een ongedwongen omgang tusschen knapen en meisjes. Laat ons geen heil verwachten van eene kloosterachtige opsluiting en van een middeleeuwschen afkeer van de vrouw, maar aan den anderen kant evenmin van eene even oppervlakkige als overdreven galanterie, die, wel beschouwd, de vrouw eer vernedert dan verhoogt. Laten meisjes en jongens, ook van 18 en 20 jaar, elkander als gelijken beschouwen en leg het onderling verkeer niet meer hinderpalen in den weg, dan door omzichtige wijsheid geboden wordt. En voorts moge wat het eerste is het laatste genoemd worden: zorg, dat het leven uwer kinderen inhoud verkrijgt; leer hen een doel kennen, dat al hunne inspanning waard is; geef hun een voorbeeld van verantwoordelijkheid en plichtsbesef en tracht hen groot te brengen in het geloof, dat het leven eene waarde heeft, waarmee niet roekeloos mag worden gespeeld.

Sociale paedagogiek. De paedagogiek is in hare grondbeginselen geen zelfstandige wetenschap. Ten allen tijde is zij lang voor dat men

er aan dacht, haar in een nauwsluitend systeem samen te vatten — afhankelijk geweest van de ethiek, dat is, in haar wijdsten omvang: van de waardebepaling van den mensch. In de beschaafde staten der oudheid vielen de begrippen mensch en burger samen. De mensch was in de eerste plaats lid van den staat, waarin hij was geboren. Den bloei van den staat te bevorderen was zijne hoogste eerzucht. Het individueele karakter van den mensch en zijne waarde als zoodanig werden op den achtergrond gedrongen en tegenover het belang van den staat als niets geacht. Gehoorzaamheid aan de wetten van den staat was de hoogste zedelijkheid. Waar de godsdienst eene belangrijke plaats besloeg, was staatsgodsdienst en gehoorzaamheid aan zijne instellingen burgerplicht. Wel heeft het misschien onder geen enkel volk ontbroken aan vrijere geesten, die zoowel tegen de staatswetten als tegen de inzettingen van den heerschenden godsdienst hunne stem verhieven, — men denke aan de profeten in Israël — maar deze werden steeds als revolutionairen met kracht bestreden en moesten vaak hun verzet met hun leven boeten. Welken vorm het staatsleven ook aannam, hetzij dien der tyrannie in de ontzaglijke staatslichamen van het Oosten, of dien der lossere republikeinsche instellingen van Griekenland en Rome, overal gold de gemeenschap, hare belangen en haar bloei, als het hoogste doelwit van 's menschen streven. Dat zoowel in de Oostersche Staten als in het keizerlijke Rome de vorst als Godheid werd vereerd, was slechts eene uitdrukking van diezelfde overtuiging.

Het Christendom gaf aan deze beschouwing den eersten geweldigen schok. Hier werd de enkele mensch, met voorbijgaan van alle aardsche machten, in onmiddellijke betrekking gesteld tot den Allerhoogste. Het doel van het menschenleven werd niet langer gezocht in zijne medewerking aan de taak der gemeenschap, maar in het werken aan zijne eigen zaligheid, zij het met vreezen en beven. De staat gold voor het oorspronkelijk Christendom als eene vijandige, wereldsche macht; men onderwierp er zich aan en gaf den Keizer wat des Keizers was, maar 's menschen hoogste roeping en levenstaak lag elders. Dat gaf aan het oudste Christendom dien democratischen trek, die, hoezeer ook door den loop der wereldhistorie schijnbaar uitgewischt, eeuwen daarna in verschillende secten en broederschappen weer te voorschijn kwam. Die trek werd uitgewischt, want het Christendom overwon de wereld en verloor daarmee zijn ideaal. Het werd eene macht in, en weldra eene macht boven den staat, eene macht die zich, tot eene algemeene, eene katholieke kerk vereenigende, weldra over hare leden hetzelfde gezag oefende, als voormaals van den staat was uitgegaan. Met de Kerk ontstond eene Kerkleer, waarvan iedere afwijking als zondige ketterij werd gestraft. Zoo was het recht van het individu weer teloor gegaan en liepen de Middeleeuwen langs dezelfde baan, als eens de Oudheid had betreden. De handhaving der leer werd door de Kerk aan den machtigen arm van den staat opgedragen en deze vervulde eeuwen achtereen die opdracht met te meer welgevallen, daar het hem duidelijk moest worden, dat zijne eigen eenheid ten nauwste met die der Kerk samenhing.

Het Humanisme en de Reformatie waren ieder op eigen terrein — maar die terreinen lagen, vooral in den beginne, dicht aaneen — eene individualistische doorbraak over de velden van het geestelijk en wereldlijk gezag. Het individu werd weer ten troon verheven en in het „algemeen priesterschap der geloovigen" brak het recht van den enkeling zich weer ruim baan.

Intusschen, het mag gevraagd worden, of in dezen vrijen dampkring de mensch op den duur wel leven kan. Want weer behielden allengs het gezag en de belijdenis de overhand en waar naast de oude Kerk met hare dwingende geloofsformulieren, zich spoedig eene nieuwe Kerk vestigde met dezelfde attributen, mocht gevraagd worden, wat er dan toch wel gewonnen was, indien in de geschiedenis niet duidelijk gebleken ware, dat de Kerken der Hervorming, volgens haar eigen beginsel, nooit tot zoo groote machtsoefening konden geraken, als eenmaal door de Katholieke Kerk was bereikt en dat dientengevolge scheiding en verdeeldheid niet zoo krachtig konden worden onderdrukt, als dat in de Middeleeuwen mogelijk was.

Eene nieuwe individualistische strooming sleepte de geesten aan het eind der achttiende eeuw mede, maar . . . . in gansche andere richting dan hare voorgangster. Ook zij ging van de absolute waarde van den enkelen mensch uit, maar het doel van 's menschen leven vond zij niet in een leven hiernamaals, maar in het eigen aardsch bestaan. Het maatschappelijk samenleven was eene afspraak, een „contract" ter onderlinge verdediging tegen levenbedreigende machten, maar de eigenlijke bedoeling van het menschenleven: de richtige ontplooiing van ieders individueele gaven, mocht daarbij niet alleen nooit uit het oog worden verloren, maar moest als het einddoel der maatschappelijke orde worden aangemerkt. De maatschappij was er voor de individuen, niet omgekeerd.

Ook op economisch gebied vallen dezelfde wisselingen van denkbeelden waar te nemen. De geheele handelspolitiek der 16e en 17e eeuw werd beheerscht door de vrees voor concurrentie en het hoog houden van het monopolie. Het werd staatsbelang geacht, rechtstreeks voor de welvaart der eigen onderdanen, ook door benadeeling van anderer welvaart, zorg te dragen. De Fransche revolutie bracht ook hierin een grooten ommekeer, door huldiging der „liberale" economie, volgens welke de staat zich te onthouden had van elke rechtstreeksche bemoeiing met het wel en wee der burgerij. Wel mochten kanalen worden gegraven en andere publieke werken uitgevoerd, die handel en nijverheid ten goede konden komen, maar het „Manchestersysteem" verbood elk ingrijpen in de „vrijheid" der burgers. Van „het welbegrepen eigenbelang", van „gezonde concurrentie" en van „self-help" werd alle maatschappelijk heil verwacht.

Onbestreden is dit individualisme wel nooit geweest, maar het kwam toch eerst in het midden der 19e eeuw tot eene openlijke breuk en wel eerst op economisch terrein, waarschijnlijk wijl hier de nadeelige gevolgen het scherpst aan het licht traden. Het socialisme kwam op en verstoorde, ook waar het zijne eigen beginselen niet vermocht te doen doordringen, het geloof in de absolute waarde van het „laisser-

faire, laisser-passer". In de paedagogiek echter heeft zich de individualistische opvatting het langst weten te handhaven. Dat laat zich gemakkelijk verklaren. Immers, de verhouding tusschen opvoeder en kweekeling is van zóó persoonlijken aard, dat de eerste in den laatste wel niets anders kan zien, dan een als 't ware in den knop besloten mensch, dien hij van de windselen moet ontdoen, om hem ten volle te doen ontplooien.

In Duitschland, het land der wijsgeerige opvoedingssystemen, deed het eerst, nog geen tien jaar geleden, de nieuwe opvatting, als *sociale paedagogiek* van zich spreken. Daar openbaarde zij zich in Paul Natorp aanvankelijk als een bestrijding van Herbarts opvoedkundige denkbeelden. De vorming van den wil was, volgens Natorp, in Herbarts paeadgogiek niet voldoende tot haar recht gekomen; deze mocht niet afhankelijk gemaakt worden van de intellectueele opvoeding, maar moest wortelen in den omgang met de medemenschen, eerst in het huisgezin, later in de school en eindelijk in het volle maatschappelijke leven, drie kringen, die hij als „soziale Organisationen zur Willenserziehung" betitelde. Het tijdschrift *Die Deutsche Schule*, orgaan van de „Deutsche Lehrerverein" nam reeds in zijn eersten jaargang de propaganda voor die beginselen op zich en vulde zijne kolommen met uiteenzetting en verdediging van het nieuwe systeem. Natorps hoofdwerk *Sozialpädagogik*, *Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft* is echter, zoowel door zinsbouw als woordenkeus, ongeschikte lectuur voor het meerendeel, zelfs der Duitsche onderwijzers; meer onmiddellijke invloed mocht verwacht worden van het „gemeinverständlich" geschreven werk, dat Paul Bergemann kort daarop onder den titel van *Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage* deed verschijnen. Er is, behalve in de wijze van voorstelling, nog een ander diepgaand verschil tusschen die beide werken. Terwijl Natorp als „Neu-Kantianer" zich doet kennen, bouwt Bergemann zijn stelsel op de moderne biologie en anthropologie en trekt hij de lijn der sociale paedagogiek veel verder door dan zijn voorganger deed, waarvan het gevolg is geweest, dat velen, die prijs stellen op den naam van „sociale paedagogen", hem van schromelijke overdrijving beschuldigen. Toch verschillen de conclusiën, waartoe de onderscheiden woordvoerders dier nieuwe opvoedingsleer komen, niet zooveel, of het is vrij gemakkelijk, een overzicht te geven van de denkbeelden, die aan allen gemeen zijn. Eerst doen wij die denkbeelden kennen; daarna zij eenige critiek ons geoorloofd.

De sociale paedagogiek bedoelt niet n a a s t de individueele paedagogiek te staan, als eene wenschelijke of zelfs noodzakelijke aanvulling, neen, zij stelt er zich welbewust t e g e n o v e r. De oude opvoedingsleer is steeds van het individu uitgegaan; zij zocht zonder ophouden naar de beste middelen, om den enkelen mensch te doen beantwoorden aan het ideaal, dat zij zich door wijsgeerige overleggingen of religieuse beschouwingen gevormd had. Zij zag daarbij echter de waarheid over het hoofd, dat de mensch slechts *wordt* en *is* door en

in de menschelijke samenleving. De ervaring toont ons den mensch niet anders, dan als sociaal wezen. Men kent de geschiedenis van Kasper Hauser en van andere vondelingen, die geruimen tijd in het wild geleefd hadden; zij waren geen menschen, maar dieren geworden. Indien wij het leven in de gemeenschap konden oplossen en weer ieder een afzonderlijk bestaan konden leiden, zouden we buiten twijfel weer tot den staat van ruwheid terugkeeren, waaruit wij ons, juist door ons gemeenschappelijk leven, hebben bevrijd.

Daaruit volgt, — en deze gevolgtrekking is het eerste hoofdkenmerk der sociale paedagogiek — dat de waarde van den mensch niet moet gezocht worden in zijne persoonlijke talenten of deugden: maar in zijne geschiktheid, om mee te arbeiden aan het einddoel van het sociale leven. Alles wat bestaat, bestaat slechts in zooverre, als het tot iets anders in betrekking staat. Deze grondstelling van ons logisch denken, wordt door de sociale paedagogiek van algemeene geldigheid geacht en zonder eenige beperking ook op den mensch toegepast. De eenige objectieve maatstaf ter beoordeeling van 's menschen zedelijke waarde is het aandeel, dat hij bijdraagt tot de algemeene ontwikkeling der menschheid. Om die stelling aannemelijk te maken, wordt dan allereerst gewezen op de talrijke omstandigheden, die 's menschen afhankelijkheid van het sociale leven bepalen. Reeds door zijne geboorte is hij erfgenaam van eene schier eindelooze reeks van voorouders; naar het lichaam is hij een product zijner beide ouders, en daar deze op hunne beurt weer aan twee andere menschen het leven danken en deze redeneering zich altoos weer laat voortzetten, zoo is het duidelijk, dat ieder menschenkind met tallooze banden aan het voorgeslacht gebonden is. Dat geldt echter niet alleen van het lichaam, maar in even sterke mate van den geest. De kinderziel is een deel van de sociale psyche, onder wier invloed ze zich ontwikkelt; ze wordt, ja, eene afzonderlijke ziel, met persoonlijke eigenaardigheden, maar als men goed toeziet, zijn die individueele variaties in verhouding tot het gemeenschappelijke van weinig beteekenis. Ten eenenmale verwerpelijk is dan ook de heldenvereering, die de geschiedenis der menschheid geleid en gedreven acht door enkele groote persoonlijkheden. Die helden zouden in de geschiedenis niets hebben vermocht, indien in het volk, waaronder zij leefden, de ideeën niet gesluimerd hadden, die zij uitspraken. Die enkele naar voren tredende personen zijn niets dan de vonken, die de lang opgegaarde brandstof in vlam hebben gezet. Wat is Alexander de Groote zonder Phillppus van Macedonië, zonder Homerus, zonder Aristoteles? En wat is Aristoteles weer zonder Plato en Plato zonder Socrates en Socrates zonder de Sophisten? Wat is Luther zonder de voorgangers der Hervorming, zonder de Renaissance, zonder de Humanisten, zonder den donkeren drang naar gewetensbevrijding? Er zijn geen „enkelingen"; de geschiedenis omvat allen; tot in de fijnste vezelen van ons geestelijk, zoowel als van ons lichamelijk bestaan zijn wij historisch bepaald. Wij spartelen aan den draad der historie als een visch aan den hengel.

Uit deze beschouwingen vloeit eene andere formuleering van het

doel der opvoeding voort, dan men gewoonlijk aangeeft. De enkele mensch bestaat slechts als lid der gemeenschap en moet dus in zijne jeugd voorbereid worden, die plaats later met eere in te nemen. Hij moet meewerken aan het doel van ons menschelijk samenleven en dat doel kan geen ander zijn dan vermeerdering en verhooging van dat leven. Dat doel kan niet bepaald worden door de zedenleer of door den godsdienst, want deze beide openbaringen van het geestelijk leven zijn slechts onderdeelen van een grooter geheel, dat men levensleer of biologie zou kunnen noemen. De volmaking van het leven is het levensdoel der menschenmaatschappij en derhalve zal het einddoel der individueele opvoeding geen ander kunnen zijn dan den mensch tot een bewust mede-arbeider te maken in die groote levenstaak. Men zou die volmaking kunnen omschrijven als vooruitgang der kultuur of der beschaving en zoo zou het doel der persoonlijke opvoeding ook te bepalen zijn als de voorbereiding van iederen mensch tot het richtig vervullen van de hem toekomende plaats in het kultuurleven der menschheid.

Met deze doelstelling verdraagt zich slecht de eisch, dat de opvoeding meer belang moet stellen in de karakter- en gemoedsvorming, dan in de verstandelijke ontwikkeling. Waaraan — zoo wordt gevraagd — heeft de samenleving meer te danken gehad: aan de menschen met rijk gemoedsleven of aan hen, die groote intellectueele gaven bezaten? Het antwoord ligt in de vraag reeds besloten; het verstand heeft, zoo niet meer, dan toch evenveel waarde voor den vooruitgang als het gemoed. Een braaf mensch met middelmatige verstandelijke vermogens heeft voor de maatschappij minder beteekenis, dan een man van minder warm gemoedsleven, maar met een groot en diep doordringend verstand. Men behoeft de karaktervorming niet gering te schatten, maar de meeste zorg behoort toch besteed te worden aan de verstandelijke opvoeding en de school moet in ieder geval voornamelijk beschouwd worden als de aankweekster van het intellect.

Tot zoover onze omschrijving van het eerste kenmerk der sociale paedagogiek. Het is er een van psychologischen aard; het wil namelijk een ander licht doen vallen op de beteekenis van den enkelen mensch. Het tweede kenmerk zou men het best kunnen omschrijven als eene andere en veel ruimere taak, die de maatschappij te vervullen heeft in het werk der opvoeding. Daar immers de mensch ten behoeve der maatschappij wordt opgevoed, heeft deze het grootste belang bij de inrichting en het welslagen der opvoeding. Op den staat, als organisatie der maatschappij, rust de plicht en het recht der opvoeding. „De school aan de ouders" is eene anti-sociale leuze. Men zou, zoo zegt Bergemann, de beunhazerij en het onverstand in de hand werken, als men aan de ouders medezeggenschap gaf in vragen, waarvan zij geen studie gemaakt hebben. De opvoeding is een staatsbelang en evenmin als in eenig ander publiek belang de meening van Jan en alleman gevraagd wordt, mag dit in de opvoeding geschieden. De ouders kunnen hun invloed doen gelden op dezelfde wijze, als zij dat

doen in andere publieke aangelegenheden, door middel van de pers en de volksvertegenwoordiging. Zoo oefenen zij een indirecten invloed uit op alle staatsbemoeiingen en dus ook op de opvoeding hunner kinderen.

Over de beteekenis van het gezinsleven loopen de meeningen der sociaal-paedagogen uiteen. De Duitschers achten die beteekenis hoog en meenen, volkomen in overeenstemming met de oudere richtingen, dat het huisgezin kwaliteiten in het kind kan aankweeken en versterken, die het nergens elders zou kunnen opdoen. Maar de macht van het gezin behoort beperkt te worden. Is eenmaal de schoolleeftijd aangebroken, dan moeten de kinderen naar de eene algemeene volksschool gezonden worden. Particulier onderwijs kan later voor bepaalde kundigheden en vaardigheden geduld worden, maar de volksschool behoort uitsluitend aan den staat. De onderwijzers behooren met de grootste zorg voor hunne moeilijke taak te worden voorbereid. Eene opleiding aan de universiteit is voor hen even onmisbaar als voor de geneesheeren. Is de lagere school doorloopen, dan behoort er uit een weloverwogen schoolstelsel eene keuze gedaan te worden, waar het verdere onderricht zal worden genoten. Die keuze mag niet, zooals tegenwoordig nog algemeen is, afhangen van de willekeur en den vermogenstoestand der ouders, maar uitsluitend van den aanleg van het kind. De staat zal bepalen, wat er van het kind worden moet en de beslissing zal aan de ambtenaren van den staat, de onderwijzers of beroeps-paedagogen, worden opgedragen. Dan eerst kan men verzekerd zijn, dat alle ambten behoorlijk vervuld worden en dan zal het tevens uit zijn met de demoraliseerende sollicitatiën van honderden liefhebbers naar ééne betrekking.

Hiermee is echter de roeping van den staat nog niet ten einde. Wel is waar moeten de volwassenen voor hunne eigen opvoeding zorg dragen, maar de staat kan de gelegenheden openstellen en de middelen verschaffen, om aan die behoefte te voldoen. Musea, concerten, schouwburgen, volkshoogescholen, openbare bibliotheken behooren te worden opgericht, of waar ze reeds zijn, te worden uitgebreid en òf onmiddellijk van de overheid uitgaan, òf onder staatscontrôle worden gesteld, opdat de inrichting eene zoodanige zij, dat ieder staatsburger het meest mogelijke voordeel er van kunne trekken.

Dan zal ten slotte nog eene gewichtige taak voor den staat overblijven: de opvoeding van misdeelde kinderen. Tot nog toe is deze zaak te veel in handen der liefdadigheid geweest; met dankbare erkentenis van het vele goede, dat zij heeft tot stand gebracht, maar toch ook in de overtuiging, dat haar werk uit den aard onvoldoende moest zijn, behoort de staat dezen arbeid over te nemen.

't Spreekt wel van zelf, dat de sociaal-paedagogen ook de meest ruime verplichting aan den staat willen opleggen ten aanzien van de lichamelijke behoeften en nooden van de aan zijne zorg toevertrouwde schoolkinderen. Schoolvoeding, schoolkleeding, schoolbaden, dat alles behoort te worden ter hand genomen en dat niet als eene armenbedeeling, uit barmhartigheid, maar omdat het belang van den staat

zulks gebiedend eischt. De kinderen van heden zijn de volwassenen van morgen en de voortgang der menschelijke beschaving, de volmaking van het sociale leven eischen gezonde, sterke en goed ontwikkelde burgers.

Na deze uiteenzetting van de beginselen der sociale paedagogiek moge een enkel woord van critiek hier nog eene plaats vinden.

Twee kenmerken hebben we in haar onderscheiden. Het eerste is de nadruk dien zij legt op het karakter van gemeenschapswezen, dat de mensch bezit. Dr. Bergemann brengt dat kenmerk, zooals we reeds gezegd hebben, het sterkst naar voren en beschouwt dit als eene tegenstelling tegen de Christelijke opvatting, volgens welke 's menschen persoonlijkheid de hoogste waarde heeft en dus het eerst en het meest door de opvoeding moet ontwikkeld worden. Nu, naar hij meent, het geloof aan een persoonlijk God gevallen is, moet ook het geloof verdwijnen aan de waarde van den persoonlijken mensch. Het nieuwe ideaal, dat 's menschen hart met blijmoedigen levenslust vervullen moet, is het heil der menschheid.

Is deze voorstelling voor bestrijding vatbaar? Zijn er overtuigende argumenten bij te brengen, waardoor de onwaarheid van deze beschouwing in helder licht wordt gesteld? Wij betwijfelen het. Op wetenschappelijk gebied kan men elkaar bestrijden, maar in zake van levensopvatting staan de strijders machteloos tegenover elkander. Daar komt nog bij, dat geen enkele levensbeschouwing ons in volstrekten zin en in alle opzichten onwaarachtig voorkomt. Geen enkele dwaling is bestaanbaar, als zij niet eene enkele korrel waarheid bevat. Zoo moet het toegegeven worden, dat de mensch veel, zeer veel dankt aan de gemeenschap, dat zijne levensrichting voor een goed deel bepaald wordt door den tijd, waarin hij geboren werd, door het volk, waaronder hij werd opgevoed en nog door zoovele andere omstandigheden, die van hem volkomen onafhankelijk zijn. Maar naast deze waarheid, die — 't mag ook toegegeven worden — niet altijd in 't oog gehouden is, staat toch nog eene andere. De mensch heeft ook waarde als mensch, als individu, als persoon. Althans, zoo zijn wij nog steeds gewend, onze medemenschen te waardeeren. Naast de objectieve waardebepaling, die alleen vraagt naar het nut voor de samenleving, kennen we ook eene subjectieve waardeering. Onze sympathie voor den een, onze vriendschap voor den ander, onze afkeer tegen een derde worden niet bepaald door sociale overwegingen. Er zijn deugden en ondeugden, die geen waarde, positieve noch negatieve, voor de gemeenschap hebben. Beminnelijkheid, die zoo sterk voelbare en toch zoo moeilijk te omschrijven karaktertrek, heeft zoo groote persoonlijke en zoo kleine sociale beteekenis. Hardheid, eerzucht, winstbejag kunnen een mensch zoo hatelijk maken en toch van hooge beteekenis zijn voor de welvaart en den vooruitgang der maatschappij. De Engelsche wijsgeer Mandeville sprak toch een waar woord, al was het in snijdenden vorm, toen hij betoogde, dat de samenleving alleen door de hartstochten en ondeugden der individuen in stand wordt gehouden, en dat zij in verval geraakt, zoodra

de menschen deugdzaam worden, d. i. van de bevrediging hunner begeerten en driften afstand doen. Tevredenheid en spaarzaamheid noemde hij deugden, gevaarlijk voor de nijverheid, terwijl hij afgunst, wedijver en verkwisting ondeugden achtte, die niettemin, met hebzucht en eergierigheid verbonden, krachtig bijdragen tot vermeerdering der maatschappelijke welvaart. Het is niet waar, dat wij den mensch beoordeelen naar zijne sociale nuttigheid. Dat deden misschien de Spartanen, die den ouden lieden, zoodra zij tot niets meer nut waren, het leven benamen en de pasgeboren meisjes, als er te veel kwamen, doodden, maar wij hebben — misschien te weinig, maar in beginsel dan toch — eerbied voor alle menschelijk leven.

Er zijn zonder twijfel wel menschen, die niet veel anders zijn dan exemplaren van de soort, doorsnee-menschen, die juist alles in zich hebben opgenomen, wat de heerschende richting van het maatschappelijk leven in hun tijd met zich voert. Voor hen is de sociale paedagogiek de hoogste wijsheid. Niet echter voor die anderen, wier ervaring samenstemt met die van Dr. C. J. Wijnaendts Francken [1]), als hij zegt: „Niettegenstaande alle sociale invloeden blijft de mensch alleen staan, blijft hij een wezen, gedoemd tot geestelijke eenzaamheid. Ieder mensch is een eigen wezen, een afgesloten geheel, verschillend van alle anderen en bedeeld met een eigen wil en ikheid, die zich reeds dadelijk na de geboorte beginnen te openbaren. Wat men ook van iemand te weten kome, zelden of nooit dringen twee menschenkinderen volkomen in elkaars zieleleven door, tot op de grootste diepten. Men geeft zich slechts voor een deel, en ook na jarenlangen omgang blijven er nog, zelfs voor den besten vriend, geheimenissen en bevreemdende raadselen over. Voor ieder komen er oogenblikken, waarin hij zich alleen zal voelen, onbegrepen en onverstaan en terzelfder tijd onmachtig, dien toestand op te heffen, aangezien slechts eene geheel gelijkgestemde ziel, een ware dubbelganger vermogen zou, zich in de fijnste bewegingen zijner ziel volkomen te verplaatsen."

Ten slotte is er nog eene menschensoort, die zich in de samenleving, waarvan de sociale paedagogiek droomt, wonderlijk te moede zou voelen. Het zijn die stillen in den lande, die zich liefst op een afstand houden van het rumoerig gewoel onzer drukke samenleving, die geen vergaderingen bezoeken en niet aan betoogingen deelnemen, maar het liefste zijn „met een boeksken in een hoeksken." Het zijn die zacht dichterlijk gestemde naturen, die bosch en strand beminnen, maar het meest op een tijd, dat geen andere wandelaars de eenzaamheid komen storen. Iets weemoedigs kenmerkt hen en 't is wel mogelijk, dat recht sociale menschen, wier hoogste levenswet de vooruitgang der maatschappij is, met een mengsel van medelijden en minachting op die „nuttelooze" menschen neerzien, die misschien goed waren in de middeleeuwen, toen het „beschouwend" leven hoog stond aangeschreven, maar die in onze moderne maatschappij niet meer passen en alleen geduld worden, wijl het ras blijkbaar aan het uitsterven is.

[1]) Sociale Ethiek, blz. 204.

De sociale paedagogiek rekent blijkbaar op regelmatige menschen, met regelmatige neigingen. Buitensporigheid moet haar eene onvergeeflijke ondeugd schijnen.

De vraag is gedaan [1]), of de geheele onderscheiding tusschen sociale en individueele paedagogiek niet op een misverstand berust. De bekende professor W. Rein te Jena wil althans van die onderscheiding niets weten. „Er is", zoo schrijft hij [2]), „slechts ééne wetenschap der opvoeding: de wetenschappelijke paedagogiek. Wel echter vereenigt die eene wetenschap beide beschouwingswijzen en dat zal zij moeten doen, daar zij zich om twee polen wentelt: individu en gemeenschap. Er zijn geen individuen, die buiten de gemeenschap leven, of men zou een Robinson-paedagogiek moeten willen opstellen; aan den anderen kant is er echter ook geen gemeenschap, die niet uit individuen bestaat. Dat nu de opvoeding het meeste oog zal moeten hebben voor het individu, zal wel onbestreden blijven, zoolang geen drager der gemeenschap, geen massa-hersenstel met eene massa-ziel is ontdekt, die voor den invloed van een opvoeder der massa bereikbaar is. Dat zou de echte, onvervalschte sociale paedagogiek zijn, maar wat men er nu voor uitgeeft en als fonkelnieuw wil doen voorkomen, is al sinds lang bekend, al heeft men er misschien niet altoos de noodige opmerkzaamheid aan geschonken."

In deze opmerking ligt inderdaad veel waars. Men zou kunnen zeggen, dat alle paedagogiek noodwendig sociale paedagogiek moet zijn, daar toch alle menschelijk werk ten slotte de gemeenschap ten goede komt. Als de Genestet Ruckert's egoïsme weergeeft in de woorden:

Tooit de roos zich zelve
Zij tooit meteen de gaarde,

dan kan men zich toch moeilijk in de waarheid van de tegengsstelde bewering indenken, volgens welke des tuinmans zorg zich wel over de geheele gaarde, maar niet over de afzonderlijke bloemen zou hebben uit te strekken. 't Is waar, de vergelijking gaat niet geheel op, want de rozen der gaarde oefenen op elkander veel minder invloed, dan de leden der menschelijke samenleving en 't is ook waar, dat de bemesting van den geheelen tuin en het wieden van het onkruid iedere afzonderlijke plant ten goede komt; daarnaast echter zal afzonderlijke verpleging van elk gewas noodig blijven. Dit alles is nu bijna woordelijk op de menschenmaatschappij over te brengen en zoo min als men nu noodig heeft te spreken van tweeërlei tuinbouwkunst, zoo min is er behoefte aan eene onderscheiding in sociale en individueele opvoedingsleer. Zij veronderstellen elkander en vullen elkander aan.

Toch is hiermede niet alles gezegd. Wel komt toch alle menschelijk werk de gemeenschap ten goede, maar in de waardeering van het individueele tegenover het gemeenschappelijk werken heerscht toch blijkbaar tusschen de oudere en de nieuwere richting een duidelijk

[1]) O. a. door Dr. J. H. Gunning Wzn. in *De verantwoordelijkheid van den leeraar*, blz. 17. Amsterdam 1904.

[2]) In Meijer—Rosin, *Pädagogisches Jahrbuch* 1903, II, blz. 33.

kenbaar verschil. De eerste gaat — Rein erkent het — van het individu uit en rekent er blijkbaar op, dat de goed ontwikkelde enkeling van zelf en noodzakelijkerwijze de ontwikkeling der samenleving zal bevorderen, terwijl de laatstgenoemde richting niet tevreden is met dat verholen verband en dien onnaspeurbaren invloed, maar eene rechtstreeksche verbinding wil tot stand brengen tusschen de ontwikkeling van den enkelen mensch en den geestelijken vooruitgang der samenleving. Het geloof, dat beide elkander, ook zonder onmiddellijke tusschenkomst, steunen en bevorderen zullen, wil de sociale paedagogiek vervangen door een op ervaring steunend weten. Zij wil met haar gedachtengang van de gemeenschap uitgaan en door de eischen, welke deze stelt, de persoonlijke opvoeding laten bepalen. Dat is, naar ons dunkt, de karaktertrek, welke haar — ook na opheldering van alle misverstand — blijft kenmerken.

Kostte het eenige moeite, dat kenmerk op te sporen, gemakkelijker gaat het, de tweede eigenaardigheid der sociale paedagogiek te beoordeelen. Wij hebben haar reeds omschreven als den eisch, dat de gemeenschap een ruimer aandeel zal nemen, dan tot dusver, in de opvoeding harer onmondige leden.

Het kind behoort aan de gemeenschap, zoo wordt ons gezegd, en derhalve heeft zij alleen te beslissen, waartoe en hoe het zal worden opgeleid. Laat ons beginnen met de erkenning, dat, mocht dit voorstel eenmaal verwezenlijkt worden, verschillende dwaze beslissingen, door ouderlijk onverstand en ijdelheid genomen, zullen voorkomen worden. Het zal dan niet meer gebeuren dat een jongen met zeer middelmatige vermogens tot den geleerden stand wordt bestemd, dat een ander met duidelijk uitgesproken muzikalen aanleg op een kantoorkruk of achter de toonbank wordt geplaatst of dat ten slotte een meisje, dat lust tot de studie heeft, alleen voor huishoudelijke bezigheden wordt geschikt geacht. Dat zal zeker een stap zijn in de goede richting, waarbij veel verdriet en veel onnoodig lijden zal worden voorkomen. Maar zal de schaduwzijde niet sterker zijn dan de lichtzijde? Daargelaten, dat de ambtenaren van den staat, de beroepspaedagogen, zich ook ten aanzien van den kinderlijken aanleg kunnen vergissen, dat ook zij vatbaar zullen blijken voor de ijdelheid, met hunne leerlingen te willen pronken, is er nog eene andere schadepost, waarop met vollen ernst dient gewezen te worden. Tusschen ouders en kinderen bestaat een band van liefde en toegenegenheid, die de eerste, 't is waar, tot ijdelheid kan voeren, maar toch ook tot innige belangstelling, tot hartelijke deelneming, tot opoffering van eigen wenschen, in één woord tot een voortdurend in gedachten houden van der kinderen heil. In die mate zal dat bij geen beroepspaedagoog mogelijk zijn en aangenomen zelfs, dat de staat beter dan de ouders zal kunnen zorg dragen voor het uiterlijke welzijn der kinderen, hij zal belangrijk bij dezen ten achter staan wat den invloed op hun gemoedsleven betreft. De drang der ouderliefde zal nooit door den dwang van den staat kunnen worden vergoed. Ook moge men bedenken, dat de zedelijke kracht van den jongen mensch sterker zal groeien, als hij genoodzaakt wordt,

te midden van vele concurrenten zich eene plaats aan 's levens disch te veroveren, dan als hem van hoogerhand eenvoudig eene plaats wordt aangewezen.

Wij hebben echter nog eene meer principiëele bedenking. Wie zal moeten bepalen, wat het belang van den staat uitmaakt, waarin de vooruitgang der kultuur bestaat, in welke richting de volmaking der menschelijke samenleving moet worden gezocht? Dat zal blijkbaar aan niemand anders dan aan telkens daartoe aan te wijzen ambtenaren van den staat kunnen opgedragen worden, 'tgeen in de werkelijkheid hierop zal neerkomen, dat in een college van een zeker aantal personen bij meerderheid van stemmen over het toekomstig lot van andermans kinderen zal worden beslist. Zou de doorvoering van dergelijke voornemens in onze menschenwereld mogelijk zijn? Ja, „waren alle menschen wijs, en wilden daarbij wel", dan zouden vele bezwaren vervallen, maar elke regeling, welke dezen onvervulbaren wensch tot noodzakelijke voorwaarde heeft, moet op teleurstelling uitloopen.

Wij hebben in dit artikel de sociale paedagogiek leeren kennen, zooals zij, als eene bepaalde richting, gedurende de laatste jaren, vooral in Duitschland is verkondigd geworden. Aan het slot van onze uiteenzetting mogen wij echter niet verzuimen, op eene minder enge beteekenis van dat woord de aandacht te vestigen. Men spreekt toch ook van sociale paedagogiek, als men, zonder aan een bepaald wijsgeerig stelsel te denken, in het licht wil stellen, welke taak de gemeenschap te vervullen heeft in zake de opvoeding niet alleen harer kinderen, maar ook van hare volwassen leden. In dezen zin gebruikte de Christenpaedagoog Dörpfeld reeds dit woord. Men behoeft zich maar even in dit vraagstuk in te denken, om overtuigd te worden, hoe groot aantal onderwerpen hiertoe kunnen gebracht worden. In ons land ligt dat veld nog bijna geheel braak. In de laatste jaren begint men er eenigszins meer oog voor te krijgen, vooral nu men verneemt, hoeveel in Engeland en Amerika reeds in die richting gedaan wordt, hoe bijv. groote volksbibliotheken daar zijn opgericht, hoe daar het denkbeeld van university-extension wordt toegepast en hoe belangrijke kapitalen, soms van overheidswege, maar ook vaak door particulieren, aan deze bemoeienissen worden ten koste gelegd. Toch is deze zaak, ook in het buitenland, nog van jonge dagteekening, zoodat men moeilijk eene welgevestigde meening daarover hebben kan. Buitendien zijn wij, Nederlanders, zeer bepaald individualistisch aangelegd, zoodat veel, wat elders verdragen of zelfs hoog geprezen wordt, bij ons, althans in den beginne, met wantrouwen wordt ontvangen. Schoolregelingen, als in Frankrijk en enkele Zwitsersche cantons, waarbij het aan de Roomsch-Katholieke geestelijkheid verboden wordt, scholen te stichten, of onderwijs te geven, zouden bij ons niet mogelijk zijn, zooals omgekeerd eene leuze als: de school aan de ouders! zoo door en door Nederlandsch is, dat zij in geen ander land zou kunnen aangeheven worden. Wij gaan echter op dit onderwerp, dat wij alleen volledigheidshalve aangeroerd hebben, niet verder in.

Ook zou men tot de sociale paedagogiek kunnen brengen wat door Rein *Anstaltspädagogik* wordt geheeten, een woord, dat in onze taal reeds door *gestichtspaedagogiek* vertaald is. Dit zou dan de wetenschap kunnen zijn, die zich bezig houdt met de opvoeding van misdeelde kinderen, die in een gesticht te zamen worden gebracht. Zij zou de vraag te beantwoorden krijgen, of gezins- dan wel gestichtsverpleging de voorkeur verdient. De beschouwingen, die zij omtrent die vraag leveren zou, moet dan ook onze schoolpaedagogiek ten goede komen. En 't mag niet ontkend worden, dat wij aan ruimere uitbouwing onzer opvoedingsleer naar die zijde nog groote behoefte hebben. Inderdaad gedraagt onze paedagogiek zich wat al te veel, of wij alleen met individueele opvoeding te doen hadden, terwijl toch de onderwijzer in de eerste plaats behoefte heeft aan voorlichting betreffende de gezamenlijke opvoeding van een 30-, 40- of 50-tal kinderen. Iedere school en iedere schoolklasse vormt eene grootere of kleinere *societas*, waarbij de psychologie, de ethiek en de paedagogiek *sociaal* moeten worden opgevat. Zoowel in onze leermethode als in onze tucht is er behoefte aan het welbewust inzien van het onderscheid, dat er tusschen individueele en gezamenlijke opvoeding noodwendig moet bestaan. Als de beweging, door de sociale paedagogiek veroorzaakt, dit inzicht mocht verhelderen, zou men haar dankbaar mogen zijn.

Literatuur: Buiten de in den tekst genoemde boeken mag nog verwezen worden naar Dr. JOH. EDELHEIM, *Beiträge zur Geschichte der Socialpädagogik.* Berlin—Bern 1902.

Spel. De tijd ligt nog niet zoo heel ver achter ons, dat men niet zonder bevreemding kennis genomen zou hebben van een artikel over *spel* en *speelgoed* in een opvoedkundig werk. Langen tijd hebben spelen en leeren als scherpe tegenstellingen gegolden en al heeft een vaderlandsch dichter aan het eind der 18e eeuw den kinderen reeds in den mond gelegd: „mijn spelen is leeren". het was maar al te duidelijk, dat hij daarmee niet het echte, natuurlijke kinderspel op het oog had, maar aan zeker „leerrijk vermaak" dacht, dat in een tijdperk vol didactiek als het zijne in hooge eere stond. Nu willen wij geenszins ontkennen, dat die tegenstelling recht van bestaan heeft; in onze schoolpractijk kan de speelschheid der kinderen ons geducht hinderen, zoodat onderdrukking van die neiging een onzer eerste schoolplichten mag heeten; dat neemt echter niet weg, dat in spelen op zich zelf geen kwaad steekt en dat speelschheid geene ondeugd is; het bewijst alleen, dat zelfs aan onschuldige neigingen, waar tijd en plaats ongeschikt zijn, niet mag worden toegegeven.

Wij noemden daar het spel eene „onschuldige" neiging, maar daarmede wordt het niet dan hoogst onvoldoende gekwalificeerd. Inderdaad is dat de oudste en meest gangbare waardeering van het spel: eene ontspanning, een herstel van krachten. De boog kan niet altijd gespannen zijn en zoo is, voor groote en kleine menschen, het spel zelfs een nuttig, wijl krachtherstellend, tijdverdrijf. Men mag niet zeggen,

dat deze beschouwing onwaar is, zij is alleen zeer eenzijdig; zij toont opnieuw aan, hoe de vroegere psychologie, bij hare ontleding van het bewustzijnsleven, uitsluitend met den volwassen mensch rekening hield.

Tages Arbeit
Abends Gäste;
Saure Wochen
Frohe Feste!

Deze woorden van Göthe zijn volmaakt van toepassing op den met drukken arbeid bezetten mensch en menigeen zou er wat liefs voor over hebben, indien hij er naar leven kon. Voor kinderen echter geldt deze beschouwing niet. Zij doen tot aan den schoolleeftijd niets anders dan spelen; hun eenige arbeid is spel. Om het wezen van het kinderspel te doorgronden zal men derhalve naar andere oorzaken moeten zoeken. Dat heeft bijv. Spencer gedaan, die uitvoerige beschouwingen wijdt aan het spelen van jonge dieren en van kinderen en daarbij tot de slotsom komt, dat de oorzaak van het spel moet gezocht worden in eene overmaat van levensenergie. Er zijn laag georganiseerde dieren, zoo merkt hij op, die al hunne levenskracht moeten besteden tot het onderhoud van zich zelf en van hunne soort; zoodra men echter tot de hoogere diersoorten en meer nog tot den mensch opklimt, neemt men waar, dat zij tijd en kracht overhouden, die zij niet tot eigen onderhoud en tot instandhouding van de soort noodig hebben. Deze overmaat zoekt bevrediging in het spel. Zoodra een ziek kind begint te spelen, mag men op beterschap hopen en de ongelukkigen, die als idioten geboren zijn, of het later door een ongelukkig toeval zijn geworden, spelen in het geheel niet. Het spel is eene openbaring van gezondheid en levenslust in eene periode van het leven, waarin het kind tot ernstiger arbeid nog onvoldoende voorbereid is. Den vorm van het spel verklaart Spencer dan als eene nabootsing van het werk der volwassenen. Inderdaad is deze verklaring op vele kinderspelen van toepassing, even goed als op het spel van jonge dieren. Jonge katjes, die nog geene muizen kunnen vangen, vermaken zich met een bal of een kluwen na te loopen en bootsen zoo speelsgewijze den ernstigen arbeid der ouderen na. Zoo verzorgt het meisje hare pop, zooals zij weet, dat moeder haar verzorgt en zoo spelen jongens voor timmerman, voor metselaar, voor soldaat, in zoo getrouw mogelijke nabootsing van het werk, dat zij volwassenen zien verrichten.

Het moet zonder twijfel toegegeven worden dat deze verklaring in scherpzinnigheid van ontleding zich boven de eerste verheft. Toch blijven er nog gewichtige bedenkingen over. Zoo is het bijv. wel juist gezien, dat vele kinderspelen bestaan in nabootsingen van den arbeid der volwassenen, maar er zijn toch vele vormen van spel, die in dat kader niet passen. Krijgertje spelen, hoepelen, tollen, touwtje springen zijn geene nabootsingsspelen. Maar ook wat de theorie betreft van de overmaat van levensenergie, ook deze kan niet zonder meer als afdoende verklaring gelden. Daarmede toch blijft het spel uitsluitend ontspanning, uiting van opgegaarde kracht en het onophoudelijk, zij

het ook afwisselend, spelen van jonge kinderen laat niet toe, van overschot van kracht te spreken, daar immers alle kracht tot spelen wordt gebruikt. Het spel is eene physiologische noodzakelijkheid voor het kind, zoowel van menschen- als van dieren-kinderen, en van menschen het meest, wijl daar de jeugd langer duurt dan bij eenig dier. Om de behoefte aan spel physiologisch te verklaren, moet men allereerst letten op de allen kinderen aangeboren behoefte aan beweging. De prikkel tot die beweging komt niet van buiten af, maar vindt zijn oorsprong in de sterke physische processen, die den kinderleeftijd in de groei-periode kenmerken. Er is dan een heftige, impulsieve bewegingsdrang, dien men reeds bij zuigelingen kan waarnemen. Hoe zal die drang zich uiten? Niet bij ieder weer op geheel eigen wijze, maar met gebruikmaking van de aangeboren reflexen en instincten. In de zuigelingsperiode is er nog niets anders waar te nemen, maar langzamerhand doet ook het voorstellingsleven zijn invloed gelden en wijzigen zich de reflexieve en automatische bewegingen naar allerlei richting. Zoo ontwikkelt het kind zich lichamelijk, zoowel als geestelijk, en deze zelfontwikkeling is de eigenlijke opvoedkundige waarde van het kinderspel.

Letten wij allereerst op de waarde voor de lichamelijke opvoeding van het spel. Wat gelukkige bestiering, dat de kinderen uit eigen aandrift hunne spieren oefenen! Daar haalt geen gymnastiek bij, hoe oordeelkundig ook ingericht! Zie het veulen dartelen in de wei! Het stapt niet met afgemeten pas, om zich te oefenen in het loopen, het beweegt zijn geheele lichaam in onophoudelijke wendingen, het buitelt op den grond, springt op zijne achterste pooten omhoog, rent vooruit en blijft dan eensklaps staan. Geef een kind de opdracht, eene boodschap te doen, drie huizen ver. Het gaat niet kalm op zijn doel af, maar schiet als een pijl uit den boog vooruit en maakt allerlei onnoodige spierbewegingen, vaak luid schreeuwend van onberedeneerde pret. Dat is juist de groote waarde van het spel, dat het met zoo grooten lust gepaard gaat. Het kind voelt zich gelukkig, leeft daardoor krachtig en oefent onbewust al zijne lichamelijke vermogens.

Maar ook de geestelijke opvoeding van het kind door het spel gaat met genot gepaard. Dat genot is niet het welbewuste doel van zijn spelen, maar als het eenmaal dat genot gesmaakt heeft, vindt het daarin een prikkel, die tot herhaling drijft. Wat is echter de juiste oorzaak van dat genot? Voor een deel is het van zuiver physischen aard. Daar toch het spel eene uiting is van het kinderlijk instinct en iedere normale uiting onzer levenskracht met genoegen gepaard gaat, zoo moet ook het spel, hoe ongedwongener en natuurlijker het is, des te meer genot verschaffen. Het is de vrijheid van het spel, die de oorzaak is van de vreugde, welke het kind er in smaakt. Maar dit is niet de eenige oorzaak. Er is ook geestelijk genot in het spel en dat genot moet gezocht worden in het bewustzijn, de oorzaak, de bewerker te zijn van een bepaald gevolg. Het vooruitzicht van die geestelijke vreugde drijft tot inspanning. Zie naar het hoepelspel! 't Is niet gemakkelijk, een zoo bewegelijk voorwerp als een hoepel in voortdurend

evenwicht te houden, maar het kind wil zich langdurige inspanning getroosten, om dat grillig instrument aan zijn wil te onderwerpen. Let op den trots, die den jongen vervult, als het hem gelukt is, zijn vlieger hoog in de lucht op te laten. Men zou meenen, dat het genot voorbij was, als het koord geheel gevierd is en de vlieger zoo goed als onbewegelijk staan blijft, maar de jongen kan geruimen tijd van dat schouwspel genieten: hij heeft de natuurkrachten aan zijn doel dienstbaar gemaakt. Het succes geeft genot. Ook het eigen lichaam behoort tot de machten, die hij beheerschen wil. Hij wil hard loopen of hinkelen, of op zijn hoofd staan, of kopje buitelen, wijl de overwinning van elke moeilijkheid hem de aangename gewaarwording geeft van te kunnen bevelen en te kunnen heerschen. Het kleine kind, dat graag geraas maakt, op eene trommel slaat, of op eene trompet blaast, wordt door dezelfde motieven, zij het onbewust, geleid. Trouwens, hoe menig volwassene slaat niet graag onder het wandelen met zijn stok de takken van de boomen, of schopt de steenen voort op zijn pad! Niet, dat die uitkomst op zich zelf hem zoo belangrijk voorkomt, maar wijl hij de bewerker van dat verschijnsel is. Niet het geraas op zich zelf vermaakt het kind, maar alleen het geraas, dat hij zelf veroorzaakt. Als Jantje trommelt, heeft zijn broertje geen pleizier; alleen als hij zelf er op mag slaan. Een ander een steen te zien voortschoppen langs den weg, laat ons onverschillig: alleen als wij het zelf doen, kan het ons langen tijd bezig houden. Nog grooter wordt het genot, als de wedijver er bij in 't spel komt. Heerlijk is het voor een jongen, bij het krijgertje of het schuilhoekje spelen zijne makkers te vlug of te slim af te zijn. In zulke spelen schuilt een atavistisch element: de oermensch kon niet leven zonder te strijden en te kampen. Onze beschaving heeft dit voor een goed deel overbodig gemaakt en onze krijgszuchtige natuur getemperd, maar bij onze kinderen komt de oude natuur nog boven; wel bijna iedere gezonde jongen vecht graag en, valt er niets te vechten, dan oefent hij zijn heerscherstalent in het roovertje spelen, of hij onderwerpt zijn hond of zijn bok aan zijn wil, of, desnoods, zijn vlieger, zijn hoepel, zijn tol.

Niet alle spelen zijn echter op deze wijze verklaarbaar. Er zijn er ook met meer intellectueele elementen; dat zijn dezulke, waarin de phantasie eene voorname rol vervult. Inderdaad is de phantasie bij kinderen nog bijna onbeperkt. Het kind vergroot en vervormt alles naar zijn welbehagen en kent leven en gevoel toe aan de meest verschillende levenlooze voorwerpen. Die phantasie is eene rijke bron van genot. Ontstaat dat genot uit het gevoel van vrijheid, dat de ongeteugelde verbeelding het kind verschaft? 't Is waar, 't is slechts eene ingebeelde vrijheid, maar dat doet aan het vrijheidsgevoel niet de minste afbreuk. Het kind speelt voor paard en hinnikt; een oogenblik later is het een hond en blaft; dan is het weer een steendrager en torst met moeite zijne ingebeelde vracht. De phantasie openbaart zich vooral in de nabootsingsspelen. De kinderen spelen schooltje of timmerman of smid en zij doen dat met een ernst, dat men haast vragen zou, of dat nog wel spel is. Die ernst echter heeft geen andere ooraak, dan

het diep en innig meeleven met de zelf geschapen illusie. 't Is een zonderling ding: het kind gelooft aan zijne verbeelding en toch gelooft het er niet aan. Het meisje speelt met hare pop en behandelt haar met al de teederheid, waarmee zij een levend wezen behandelen zou en toch weet ze zeer goed, dat de pop in den winkel gekocht is en maar een zielloos voorwerp is. Doen wij, volwassenen, trouwens wel anders? Hoeveel tranen worden er niet gestort, als er in den schouwburg een treffend stuk wordt opgevoerd en hoe kan een verdicht verhaal, waarvan we zeer goed weten, dat het verdicht is, ons niet ontroeren! Wij leven met den held of de heldin der geschiedenis mee en het komt ons geen oogenblik in de gedachten, dat het niet „waar gebeurd" zou zijn. Niet alle kinderen, evenmin trouwens als alle volwassenen, voelen die aandoening even sterk. Dat kinderen zeer wel weten, dat zij slechts spelen, blijkt uit de afzondering, die zij bij zulke phantasie-spelen zoeken. Het binnentreden van vader of moeder kan de illusie voor goed verstoren. Zoo kennen wij het verhaal van een kind, dat met zijn zusjes winkeltje speelde; moeder kwam binnen en gaf het kind een kus, waarop het kind in schreien uitbarstte en riep: U kust toch nooit den man, die in den winkel staat!

De emotie, door het spel veroorzaakt, kan nog een derden grond hebben. Kinderen en volwassenen minnen het verrassende, het niet verwachte. Eigenlijk bestaat het genot niet in de verrassing zelve, maar in de spanning, die er aan vooraf gaat. Vandaar het aantrekkelijke van alle hazardspelen, van het eenvoudige kienen en ganzenbordspel af tot het meest grove dobbelen en loterijspelen toe. De hebben winzucht kan er zich mee vereenigen en dan is de spanning in moreel opzicht niet boven bedenking; bij vele dier spelen echter hangt de uitslag ook van zekere mate van behendigheid en overleg af, zooals bij het kaart- en het domino-spel; bij andere, zooals bij dammen en schaken, is alle toeval buitengesloten en staan de kansen voor de beide spelers gelijk, zoodat we hier met zuiver intellectueele spelen te doen hebben, waarin tevens de verklaring ligt van het feit, dat zij door kinderen minder gezocht worden.

Het kinderspel heeft zeer beslist eene hooge opvoedkundige waarde. Tusschen spel en arbeid bestaat dit groote onderscheid, dat het eerste zijn doel in zich zelf heeft, terwijl het laatste dient ter bereiking van een daarbuiten liggend doel. De mensch arbeidt, om zijn eigen leven en dat der zijnen te onderhouden. Arbeid draagt het karakter van plichtsvervulling en heeft daardoor altoos iets gedwongens, althans iets plichtmatigs over zich. In het spel spreekt de mensch zich vrij uit; hier legt hij geheel zijne persoonlijkheid in; hier is hij met hart en ziel bij. Volgt hier niet uit, dat het spel eene hoogere levensuiting is dan de arbeid? Inderdaad, zoo is het en de tegenstelling kan alleen verzoend worden door ook den arbeid te verrichten met dezelfde toewijding, die aan het spel geschonken wordt. Niet van allen arbeid kan dat gevergd worden, maar met te meer overgave de mensch zich aan den arbeid zet, des te meer nadert deze de hooge waarde van

het spel. Zoo mag men de kunst de voleindiging van het spel noemen, wijl hier de mensch geheel zich zelf is en zich zelf geeft. Het reeds aangehaalde woord van Van Alphen: „Mijn leeren is spelen" krijgt door deze beschouwing eene hoogere beteekenis, dan de kinderdichter er blijkbaar in heeft willen leggen. Konden we het leeren der kinderen zoo inrichten, dat ze er zich met dezelfde passie aan overgaven als aan hun spel, dan zouden de resultaten verwonderlijk zijn! Helaas, dit is een onbereikbaar ideaal, maar het wijst ons toch de richting, waarin de studie der kinderen behoort geleid te worden. Ondertusschen is het in de eerste plaats noodig, dat wij bij de huislijke opvoeding de waarde van het spel hoog leeren schatten. Hoe vaak komt het niet voor, dat ouders zich bij den onderwijzer komen beklagen over de speelschheid hunner kinderen. „Hij is den geheelen dag bezig", zoo hooren we dan zeggen, „maar altoos met zijn spel; zijne boeken kijkt hij thuis niet in, maar hij speelt den geheelen dag met alles, wat hij in handen krijgen kan". Laat ons, onderwijzers, de ouders, die zoo spreken, troosten met de opmerking, dat hunne kinderen dan wel gezegend zijn, daarin, dat zij zich zelven zoo kunnen bezig houden. Kinderen, die thuis niets doen, die altijd vragen: Wat zal ik nu weer beginnen? die zijn te beklagen, maar zij, die bezig zijn, al is het met spel, zijn gelukkig te achten; het spel toch is de beste bezigheid voor kinderen. „Kinderen", zegt Jeronimo de Vries [1]), „leeren van ieder spel. Zij leeren door het spelen zelf. Zij leeren misschien niet altijd wat gij het eerst noodig acht, bijv. aardrijkskunde, spelling en fatsoenlijkheid — en daar hebben zij gelijk aan. Want er zijn dingen, waarvan uwe wijsheid niet droomt, dat zij geleerd moeten worden en die gij aan eene gelukkige natuurgave toeschrijft en die niettemin geleerd moeten worden. Het meten van afstanden, het zien en het hooren, de kennis van het evenwicht, de kunst van samenstellen, de slag om zich te redden, de handigheid, om zich met zeker gemak te bewegen te midden van omstandigheden, die nu eens verwacht worden, dan eens oogenblikkelijk beraad en beslissing eischen, dit een en ander en meer nog dan dit leert het kind door den vertrouwelijken omgang met de ongezeglijke en koppige stof, die men spelen noemt. Een menschelijk wezen heeft heel wat tijd en ondervinding van noode, voordat het weet, wat „kan" en wat „niet kan" en de eigenaardige trots, waarmee de wijsgeer van zes tegenover den albeproever van vier de bewering volhoudt, dat iets „niet kan", vertoont het spoor van den strijd, dien hij gestreden heeft, voordat hij tot die wetenschap kwam. Het spel is de leerschool, waarin hij een bruikbaar mensch moet worden . . . . . Mijn spelen is leeren, leeren menschen te worden. 't Is een voortdurende strijd, want nu „wil" de stoel niet goed staan, dan „wil" het touw niet uit de war en straks „wil" het blok niet, zooals de jongen wil. De dwingeland staat den dwingeland. Gij, zwakke moeder, zou hem te gemoet komen, hem zijn zin geven en hem bederven. Maar zijn paard, als 't in 't touw

[1]) *Zonnebloemen*, blz. 12 v.v.

verward is, de stoel, het blok, het droge zand als hij er tunnels van wil maken . . . . . zij geven hem zijn zin *niet;* met deze moet hij onderhandelen, om deze te overwinnen, moet hij geduldig, zelfbeheerschend te werk gaan, wegen zoeken, middelen beramen, zich zelf overwinnen . . . . . Kinderen moeten menschen worden, moeten zich door oefening ontwikkelen, moeten in vrijheid al hunne krachten: die der verbeelding, die van handen en voeten, die van het onderzoek, die van breken en maken, die van geduld en volharding, leeren gebruiken. Zij hebben recht op al het genot, dat er ligt in ontdekken, in overwinnen, in slagen na worsteling en strijd . . . . en 't is goed, dat een kind dit genot hooger acht, dan het genot van een taartje en een zakje lekkers, want later zal hem door de wereld menige lekkernij worden aangeboden, die hij fier moet kunnen weigeren, omdat hij betere dingen heeft en hoogere waardeert."

Het is hier de plaats, om een enkel woord te zeggen over het *speelgoed.* De moderne techniek heeft zich ook op de speelgoedfabricage geworpen en zoo kan men in de winkels der groote steden allerlei bewonderenswaardig speelgoed vinden uitgestald, en welgestelde lieden, die gaarne veel voor hunne kinderen over hebben, koopen van dat fraaie en dure speelgoed, in de meening, daarmee hun kleinen genoegen te verschaffen. Geregeld echter kan men van dergelijke ouders de opmerking hooren, dat de kinderen, na den eersten aanblik, het kostbare speelgoed laten voor 'tgeen het is en zich liever met het oude, afgedankte speelgoed vermaken, dan met al dat nieuwe. Pijnlijk en toch ook lachwekkend kan het worden, als de ouders zelven het speelgoed zoo mooi vinden, dat zij bang zijn, dat de kinderen het zullen bederven en het hun dan ook alleen in handen geven, als zij zelven de opperleiding mogen behouden. Zoo hebben wij menigmaal een vader met een duren spoortrein zien spelen, terwijl de jongen er af moest blijven, daar hij alles bederven zou! Met speelgoed, dat behoort de eerste eisch te zijn, moet iets uitgevoerd kunnen worden. Kan het alleen met de oogen worden bewonderd, dan heeft het voor het kind geen waarde. In de tweede plaats moet er meer mee gedaan kunnen worden, dan de aangegeven bestemming is. De kinderlijke phantasie moet het speelgoed kunnen omtooveren. De mooiste tramwagen, hoe sprekend gelijkend ook, haalt niet bij een paar stoelen, die voorover gelegd worden en die heusche plaats bieden voor de broertjes en zusjes, die als passagiers mee mogen rijden. Het speelgoed is voor het kind en daarom mag het mechaniek niet zoo ingewikkeld zijn, dat het kind het niet zou kunnen bedienen noch zoo fijn, dat het den eersten dag reeds breekt. Poppen zijn goed speelgoed voor de meeste meisjes, maar de pop moet aan- en uitgekleed kunnen worden, opdat de kinderlijke verbeelding er nu eene bruid en dan weer een schoolkind van maken kan. Zandvormpjes, waarmee poffertjes kunnen gebakken en bouwdoozen, waar allerlei van gemaakt kan worden, ziedaar uitstekend speelgoed. „Het beste is voor onze kinderen niet goed genoeg"; 't is waar, mits men bedenke, dat het beste niet hetzelfde is als het duurste.

Ook de schoolopvoeding heeft zich met het spel bezig te houden. Het leeren moet ernst wezen en zoo moet alle ongepast spel onder het leeren verboden en geweerd worden. Maar de kinderlijke aandacht kan niet lang achtereen op hetzelfde onderwerp gericht blijven en zoo is het, vooral in de lagere klassen, dringend noodig, dat elke schooltijd door spel wordt afgebroken. Schoolkinderen zijn echter willekeurig samengebracht en zelfs in de best ingerichte school zullen kinderen zich nooit zoo vrij gevoelen als te huis. Vandaar, dat het „vrije spel", waarbij ieder kind doen mag, wat hem behaagt, meest op kibbelarijen uitloopt. Kan er op de speelplaats gegraven of op andere wijze met zand gespeeld worden, dan is deze bezigheid boven vele andere te verkiezen, maar dikwijls zal het noodig zijn, dat de onderwijzer of de onderwijzeres de leiding in handen neemt en een gezelschapsspelletje doet uitvoeren. Dat kunnen nabootsingspelletjes zijn, door zang begeleid, zooals de heer Haanstra er voortreffelijke heeft bedacht, het kunnen ook, vooral voor oudere kinderen, partijspelen zijn met bal of knikker of hoepel. Deze laatste hebben hooge hygiënische waarde, door de beweging, die zij vorderen, maar ook uit opvoedkundig oogpunt zijn zij hoog te schatten: zij leeren samenwerken en oefenen overleg en behendigheid. Eene bekwame onderwijzeres weet het een met het andere af te wisselen en zij zal bedenken, dat als de kinderen met roode hoofden en hijgend van inspanning de speelplaats verlaten, zij niet geschikt zijn, om weer rustig de lessen op te vatten. Ook alle ruwheid en ongebondenheid moet vermeden en tegengegaan worden. Niet aan alle natuur mag de vrije teugel worden gelaten!

Spelen en leeren gelden als tegenstellingen, en ons hoogste opvoedkundig ideaal is nog altoos, het een gepast te doen afwisselen met het ander. Wie dat goed kan, is stellig een bekwaam opvoeder, maar hooger zou hij staan, die spelen en leeren zoodanig met elkander wist te verbinden en het een zóó wist te doordringen van het andere, dat er geene scheiding meer kon gezien worden; zoodat de geheele opvoeding zou bestaan in één spelend leeren en één leerend spelen.

Literatuur: Karl Groos, *Die Spiele der Tiere.* Jena 1896. Dez., *Die Spiele der Menschen.* Jena 1899. G. A. Collozza, *Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels.* Übersetzt von Chr. Ufer. Altenburg 1900. Frédéric Queyrat, *Les jeux des enfants.* Paris 1905.

Spencer (Herbert). Deze Engelsche wijsgeer werd geboren te Derby den 20sten April 1820 en overleed te Londen den 8sten December 1903. Nauwelijks heeft zich het graf boven zijn stoffelijk overschot gesloten en toch telt hij reeds mede onder de Engelsche wijsgeeren van naam niet alleen, maar reikt zijn invloed veel verder dan de grenzen van zijn vaderland. Welke beteekenis men ook terecht moge toeschrijven aan de beroemdste philosofen onder zijne landgenooten, aan Locke, Hume, Stuart Mill e. a., geen hunner is er in geslaagd een aaneengesloten, welsaamgevoegd wijsgeerig stelsel op te bouwen, door ééne grondgedachte gedragen en beheerscht. In dit opzicht, name-

lijk in zijn aanleg voor systeemvorming, toont Spencer zich verwant aan de groote meesters der Duitsche philosophie, al wordt daarmede volstrekt niet beweerd, dat hij als denker in de eerste plaats van hen afhankelijk zou zijn. Neen, daarvoor is het door hem ontworpen, en in schier al zijne onderdeelen voltooid stelsel te oorspronkelijk, te zeer zijn eigen werk. Spencer is eene figuur op wijsgeerig gebied, die misschien veelszins in staat is, eene heftige bestrijding en wederlegging uit te lokken, maar met wien desniettemin rekening dient gehouden te worden; een self-made man, een autochtoon genie in meer dan een opzicht en tevens een universeele geest, die op zijne wijze het geheele weten en denken van zijn tijd heeft geconstrueerd tot een indrukwekkend denkgebouw, dat in den bestrijder, die het wil omverstorten, intellectueele reuzenkracht vereischt.

Het kan onze taak hier niet zijn, het systeem van Spencer's wijsbegeerte in al zijne onderdeelen na te gaan en te beschrijven. Twee omstandigheden evenwel rechtvaardigen zijne behandeling in een paedagogisch woordenboek. Ten eerste heeft Spencer, zooals eigenlijk wel van zelf spreekt, in zijn stelsel eene plaats opengelaten voor de psychologie en de ethiek en laat hij op deze beide hulpwetenschappen der paedagogiek het eigenaardig licht vallen, dat uitstraalt van de grondgedachte, die zijn geheele stelsel beheerscht. Ten tweede heeft Spencer, behalve het reuzenwerk, dat hem nagenoeg 30 jaren arbeids kostte, nl. het „Systeem der Philosophie", 10 deelen en ruim 6000 pagina's vullende, eene talrijke reeks essays en kleinere verhandelingen geschreven over de meest heterogene onderwerpen, doch alle tot zijn hoofdwerk in meer of minder innig verband staande. Onder deze essays worden er een viertal aangetroffen, die eene paedagogische strekking hebben en in één bundeltje verzameld en uitgegeven zijn, dat den titel voert: „Education intellectual, moral and physical."

Aan dit bundeltje opstellen heeft Spencer voor een niet gering deel zijne vermaardheid te danken bij het groote publiek. In 13 talen werd het vertaald. (De Nederlandsche vertaling van de hand van Joh. A. Leopold beleefde van 1875 tot 1887 vier drukken); in Engeland en de Vereenigde Staten werd het bijna algemeen *het* officieele leer- en handboek voor onderwijzers. — Dat op den laatsten vierden druk der Nederlandsche vertaling, na 1887, geen vijfde verschenen is, moet waarschijnlijk verklaard worden uit de omstandigheid, dat Spencer's denkbeelden: „Over opvoeding" in hoofdzaak aangetroffen worden in de werken van die Duitsche en Nederlandsche paedagogen, die tot de meest gelezene behooren, en derhalve den meesten invloed hebben. In 1875, ja in 1887 nog, was menig denkbeeld van Spencer voor Nederlandsche lezers nieuw en frisch, en lokte door die nieuwheid en frischheid tot bewondering of bestrijding uit; thans zijn diezelfde denkbeelden voor een groot deel gemeen goed geworden, vooral ook door den invloed onzer Hoogduitsche naburen, die dikwijls, zij het dan ook in een ander verband en van een ander gezichtspunt uit bezien, met dezelfde denkbeelden voor den dag kwamen, welke Spencer, overeenkomstig zijn landaard, in minder abstract-wijsgeerigen, meer

practischen en populairen vorm in zijn boekje „Over opvoeding" had neergelegd.

Achtereenvolgens zullen we — dit volgt uit de voorafgaande overwegingen — te handelen hebben over: 1⁰ Spencer's wijsgeerig stelsel (niet volledig, doch alleen voor zoover noodig, tot recht verstand van het volgende), 2⁰ Spencer's psychologie en zedenleer, 3⁰ Spencer's opvoedkundige denkbeelden. Aan dit alles mogen evenwel een paar biografische bijzonderheden voorafgaan.

Spencer behoorde tot eene onderwijzersfamilie. Zijne moeder moet eene beminnelijke, vriendelijke vrouw geweest zijn, doch die met haar gewoon verstand de hooge vlucht van haar beroemden zoon niet kon volgen. De vader was een fijn beschaafd, zelfstandig denkend en wakker man; als onderwijzer wars van alle overlading met geheugenballast, was hij er steeds op uit, om zelfstandigheid en zelfwerkzaamheid bij zijne leerlingen aan te kweeken. Wat Spencer later over opvoeding schreef, was de formuleering van denkbeelden, die hij zijn vader in praktijk had zien brengen. Als kind gold Spencer voor een „achterblijver"; hij was onoplettend en lui en een vijand van van-buiten-leeren; tuk op de handhaving zijner zelfstandigheid en daarom met taaie volharding weerstand biedende aan de tirannieke overmacht, die in Engelsche scholen de oudere leerlingen op de jongere trachten uit te oefenen. Het meest leerde Spencer van indrukken, die hij buiten de school opdeed. Zijne zwakke gezondheid bracht mede, dat de verstandige vader van alle pressie en dwang tot leeren bij zijn kind zich onthield, doch zoowel voor het teekenen naar de natuur, als voor het verzamelen van kevers, kapellen en bloemen diens belangstelling wist op te wekken. Als de vader natuurkundige of scheikundige proeven deed, of zich met zijne vrienden over belangrijke vragen van staatkunde en godsdienst onderhield, dan was de kleine jongen een en al aandacht. Dat Spencer 's morgens met zijn vader de kwaker-vergadering en 's avonds met zijne moeder de kapel der methodisten bezocht, en dat hij een groot quantum van godsdienstige liederen en bijbelspreuken moest van buiten leeren, verklaart zijn lateren afkeer van de taal des bijbels en zijne minachting voor godsdienstige dogma's. Later kwam Spencer onder leiding van zijn oom, die geestelijke was in de Anglicaansche Kerk, een voortreffelijk en beschaafd man, als ijverig voorstander der Chartisten-beweging eene bijna alleenstaande uitzondering onder zijne zeer conservatieve ambtgenooten.

Met dien oom kon de jonge Spencer het zeer goed vinden; alleen weigerde hij aan diens wenschen te voldoen, om te Cambridge te gaan studeeren, omdat hij er dingen zou moeten leeren, waarvoor het hem aan belangstelling ontbrak. Voor de studie der oude, zoowel als der nieuwe talen gevoelde hij niets; woorden, regels en feiten te memoriseeren gelukte hem niet. Doch beginselen vasthouden, construeeren en deduceeren deed hij met verwonderlijk talent en zoo bracht hij het weldra ver in de wiskunde en de mechanica, hoe langer hoe meer daarbij het talent openbarende van eigen wegen te durven inslaan en nieuwe problemen te durven stellen en op te lossen.

Spencer, thans 17 jaar geworden, werd op aandrang van zijn vader onderwijzer. Drie maanden lang gaf hij onderwijs in dezelfde school, die hij als knaap had bezocht. Hij deed zijn werk met veel talent; doch een vriend zijns vaders, de ingenieur Fox, bood hem eene betrekking aan bij eene spoorweg-maatschappij, die nieuwe lijnen had aan te leggen. Hier was Spencer in zijn element. Het aanleggen eener nieuwe lijn, dat hem werd toevertrouwd, bracht hem tot de studie der geologie en weldra leerde hij de theorieën van Lamarck kennen, Darwins beroemden voorganger. De volgende jaren vertoonen eene bonte afwisseling van beroepsbezigheden en gedwongen stilstand, doordat de eene of andere maatschappij failliet sloeg en er geen werk te krijgen was. Die tijdperken van gedwongen rust wist Spencer zich evenwel ten nutte te maken, door ze te besteden aan de meest heterogene wetenschappelijke studiën en onderzoekingen. De uitkomsten van zijn steeds zeer zelfstandig onderzoek legde hij neer in opstellen en verhandelingen, in wetenschappelijke tijdschriften publiek gemaakt, waaronder een opstel over: „The Proper Sphere of Government" (De juiste grenzen der staatsmacht) veel indruk maakte. In 1846 zei Spencer de ingenieurs-loopbaan voor goed vaarwel, na vele financieele teleurstellingen en tegenspoeden te hebben ondervonden.

Thans beproeft hij het als journalist en wordt weldra onder-redacteur van de „Economist". Zijn eerste groote werk, „Social Statics" getiteld, brengt hem in kennis met alle Engelsche beroemdheden van zijn tijd. Van nu af dagteekent zijne levenslange vriendschap met Huxley, Lewis en George Elliot. Na ongeveer twintig essays te hebben geschreven, wijdt hij zich van 1852 af aan zijne eigenlijke levenstaak, den opbouw van zijn wijsgeerig stelsel. Zijne Beginselen der Psychologie, in 1853 uitgegeven, verhieven hem tot een der eerste denkers van zijn tijd; doch de ingespannen studie, aan dit werk besteed, knakte zijne gezondheid zoozeer, dat hij de noodlottige gevolgen nooit weer geheel te boven kwam en later, onder de gunstigste omstandigheden, nooit meer kon arbeiden dan drie uur per dag. Wanneer hij later de zorg voor eigen gezondheid onder de eerste zedelijke verplichtingen rekent, dan berust die uitspraak op persoonlijke, maar al te droevige ervaring. Toch heeft hij, in weerwil van wankele gezondheid en van telkens zich herhalenden financieelen tegenspoed, doch niet minder dan vier malen door eene niet onbelangrijke erfenis over het doode punt heengeholpen, zijne reuzentaak, die tevens zijne levenstaak was, in een tijdperk van ongeveer 25 jaar weten te volbrengen. Van 1860 tot 1875 was zijn leven eene voortdurende worsteling om het bestaan. Na dien tijd weken de financieele zorgen; want, in Amerika eerder bekend en gewaardeerd geworden dan in zijn vaderland, werd de navraag naar zijne boeken zoo groot, dat de schrijver al zijne schulden kon dekken en zich een inkomen kon verzekeren, dat voor zijne bescheiden wijze van leven meer dan voldoende was. Ongehuwd, alleen voor de wetenschap levende, woonde hij die lange reeks van jaren steeds in de hoofdstad van het Vereenigd Koninkrijk. Als eenzame denker, en toch niet volkomen zich afsluitende voor het gezellig verkeer, al was

hij nooit een „man van de wereld" in den gewonen zin des woords, vertoont Spencer menigen trek van overeenkomst met den onafhankelijken, onbaatzuchtigen, steeds zijne eigen wegen bewandelenden Spinoza. Als veel, ja schier alles omvattend geleerde en denker is hij de evenknie van een Descartes en een Aristoteles. Zijn ontwikkelingsgang, getuigende van zeldzaam taaie volharding en consequent streven naar één welbewust levensdoel, is eene schitterende bevestiging van de waarheid van het Engelsche spreekwoord: „Where there is a will, there is a way."

I. Thans willen wij — zij het dan ook zeer beknopt — iets mededeelen aangaande het wijsgeerig stelsel van Spencer. Het probleem van het *zijn* acht Spencer onoplosbaar en daarom laat hij het rusten. Voor zijn wijsgeerigen blik zijn alle dingen in onophoudelijke beweging, verandering en wording en daarom acht hij het de eenige roeping en taak der philosophie, dit *worden* te verklaren, wat voor hem hetzelfde beteekent, als het te beschrijven. — Wel erkent Spencer een onveranderlijken, eeuwigen grond van alle dingen, iets vasts en onbewegelijks op den bodem van alle verschijnselen; doch hij vermeent, dat dat eeuwige en onbeweeglijke aan elke waarneming en omschrijving ontsnapt. Hij noemt het „the Unknowable" (wat zoowel door: „*het* onkenbare" als door „*de* onkenbare" kan vertaald worden). Hij kan het slechts noemen met een negatieven naam, doch erkent, dat het meer is dan de negatie van al wat kenbaar is. Is het „Onkenbare" persoonlijk of niet? Spencer zet daar een vraagteeken achter; hij wil zelfs de mogelijkheid niet uitsluiten, dat het „Onkenbare" het „meer-dan-persoonlijke" zou zijn. De godsdienstige mensch, zoo zegt hij, beschrijft en aanbidt het, als ver boven het zinnelijk-waarneembare verheven; doch uitteraard is alle beschrijving en omschrijving hier symbolisch, vergelijkend en subjectief, zoodat het „Onkenbare" in zijn aard en wezen onkenbaar blijft. Alle strijd tusschen wetenschap en godsdienst berust, volgens Spencer, op misverstand. De wetenschap heeft vaak godsdienstig willen zijn en een antwoord willen geven op de laatste en diepste vragen, zonder te bedenken, dat al hare resultaten eene betrekkelijke waarde hebben en nooit de beteekenis bereiken van een absoluut geldend gezag. De godsdienst daarentegen, in plaats van zich met symboolvorming tevreden te stellen, heeft vaak wetenschap willen zijn, door de uitspraken der religieuse waardeering op ééne lijn te willen plaatsen met de resultaten van het door denken gelouterd ervaringsonderzoek. De wetenschappelijke en de godsdienstige mensch bewandelen, volgens Spencer, verschillende wegen, die, strikt genomen, volkomen parallel gaan, en derhalve elkander nimmer kunnen kruisen. De godsdienstige mensch moge gemoedsverzekerdheden bezitten; doch ze zijn symbolisch en subjectief van aard en hij kan ze daarom nimmer wetenschappelijk vindiceeren. De wetenschappelijke mensch tracht den samenhang en de opeenvolging der verschijnselen zoo goed mogelijk te beschrijven, ja, zoo mogelijk, uit één beginsel te verklaren; doch zijne wetenschap blijft hypothetisch van aard. Hij erkent het bestaan van het absolute

en onkenbare; doch hij is zich even stellig bewust, dat dit absolute aan alle wetenschappelijke beschrijving zich onttrekt, en daarom buiten het terrein der wetenschap valt, die zich alleen met het verloop der door de ervaring waarneembare verschijnselen kan en mag bezighouden. Daarom is Spencer agnosticus, niet-wetende, en wil hij en kan hij niets anders zijn, omdat, volgens zijn inzicht, de aard van het menschelijk kenvermogen hem daartoe dwingt.

Met steeds meer nadruk heeft Spencer ter verklaring van al het gewordene en nog steeds wordende, het grondbeginsel der evolutie op den voorgrond geplaatst. Dit grondbeginsel beheerscht dan ook het geheele systeem zijner wijsbegeerte. Het heerscht, volgens hem, niet alleen op het gebied der mechanische verschijnselen, maar evenzeer op dat der onbewuste en bewuste levensverschijnselen; zoowel de anorganische als de organische wereld zijn aan het evolutie-princiep onderworpen. Het is éene, in tallooze schakels zich voortzettende evolutiereeks, die den oernevel langs den weg van differentiatie en integratie heeft omgezet in zonnestelsels en als kosmische kracht de elementen der materie, de kristallisatie der grondstoffen, de organismen van planten dierenwereld heeft doen ontstaan en alzoo ook voor het optreden van den mensch als hoogste diersoort den weg heeft gebaand. Zoo is er innige samenhang en overeenstemming tusschen de Darwinistische theorieën over de afstamming van den mensch en het ontstaan der diersoorten en tusschen de philosophische theorieën van Spencer, alleen met dien verstande, dat Spencer tot zijne evolutionistische wijsbegeerte gekomen is, onafhankelijk van Darwin — hetgeen chronologisch is vastgesteld geworden — en daarnevens, dat Spencer de eerste is geweest, die de theorie der evolutie in het middelpunt van een wijsgeerig stelsel heeft geplaatst, dat zoowel de anorganische als de organische, de biologische zoowel als de zielsverschijnselen, de ethische zoowel als de sociale verschijnselen beheerscht en omvat.

Evenmin als het aanging, hier iets meer te leveren dan een zeer oppervlakkig aperçu van Spencer's wijsbegeerte, evenmin is het doenlijk, in kort bestek daarvan eene critiek te leveren. Alleen veroorloven wij ons op te merken, dat minstens *twee* schakels in de door Spencer geschetste keten des wordens ontbreken. Ten eerste blijft er, ook bij Spencer, eene klove gapen tusschen het anorganische en het organische; ten tweede ontbreekt de schakel, die het onbewuste en het bewuste leven zou dienen te verbinden.

De laatstgenoemde leemte komt vooral uit in Spencers behandeling der zielsverschijnselen. De oplossing van het probleem luidt namelijk bij hem aldus, dat hij de physiologische en de psychologische verschijnselen volkomen identificeert. Elk psychologisch verschijnsel wordt, volgens hem, als het ware gedekt door een physiologisch substraat. Doch hiermede zijn we genaderd tot hetgeen voor de lezers van dit Woordenboek in 't bijzonder belangrijk mag gerekend worden.

II. Volgens Spencer moet de psychologie in twee scherp gescheiden onderdeelen gesplitst worden, namelijk in subjectieve en objectieve

psychologie. Onder de eerste verstaat hij de leer der bewustzijnsverschijnselen, hunne eigenaardigheden en hunne onderlinge betrekkingen. Haar voorwerp is het bewustzijn zelf, hare methode die der inwendige ervaring. De objectieve psychologie daarentegen beschouwt de psychische verschijnselen niet op zich zelf, maar zooals zij zich in de uitwendige bewegingen en handelingen van dieren en menschen openbaren. Zij vat die verschijnselen op als levensverschijnselen en komt zoodoende in nauwe betrekking te staan tot de biologie. De laatste beschrijft het leven als een aanpassen van het inwendige aan het uitwendige; de objectieve psychologie bestudeert de geestelijke verschijnselen als functies, waardoor dit aanpassen van het inwendige aan het uitwendige teweeggebracht wordt.

In zijne objectieve psychologie gaat Spencer uit van den bouw van het zenuwstelsel, welk laatste voor hem de overgangsschakel uitmaakt tusschen de zuiver materiëele en de psychische verschijnselen en hem in staat stelt, om ook die psychische verschijnselen in het alles omvattende evolutie-proces op te nemen, dat zich kenmerkt door eene telkens gewijzigde verdeeling van stof en beweging. Psychische verschijnselen en zenuwwerkzaamheid zijn niets anders toch dan de in- en uitwendige zijde van éénc en dezelfde verandering. Spencer acht deze hypothese wel is waar onbewezen en onbewijsbaar; doch, volgens hem verklaart zij alle feiten van in- en uitwendige waarneming en dit is hem voldoende.

Ook het zieleleven ontwikkelt zich, volgens Spencer, naar dezelfde wetten der ontwikkeling, die het heelal in al zijne onderdeelen beheerschen. De substantie des geestes, namelijk het onveranderlijke en blijvende, dat zich ondanks alle veranderingen en wijzigingen in den toestand des bewustzijns handhaaft, is voor alle navorsching ontoegankelijk. Toch zoekt de psycholoog naar den grondslag van alle bewustzijn, gelijk de chemicus naar den grondslag van de materie. Spencer meent, dat alle bewustzijnstoestanden, hoe samengesteld zij ook mogen zijn, wijzigingen en verbindingen zijn van „psychologische grond-atomen", die hij zich voorstelt als het subjectieve aequivalent van hetgeen men, objectief beschouwd, eene zenuwaandoening noemt. De Engelsche associatie-psychologie levert hem de bouwstoffen, om deze hypothese toe te lichten. Leven is, volgens Spencer, bestendige aanpassing van inwendige aan uitwendige betrekkingen. Hoe meer het organisme zich in de reeks der levende wezens ontwikkelt, hoe saamgestelder de physiologische verschijnselen worden, des te saamgestelder zijn de zielsverschijnselen, die er aan beantwoorden. Volgens Spencer is er dan ook geene grens te trekken tusschen de zielsfeiten, die wij instinkt, waarneming, voorstelling, geheugen, rede, wil, enz. plegen te noemen. Want gelijk de uitwendige, physiologische verschijnselen in de oneindig lange evolutie-keten tot steeds hooger volmaaktheid en veelzijdigheid zich ontplooien met onmerkbaar geringe wijzigingen, alzoo is het ook het geval met de daarmede parallel loopende reeks der zielsfeiten, die beantwoorden aan de uitwendige feiten der physiologische reeks.

Waardoor onderscheiden zich, volgens Spencer, de psychische werkzaamheden van de levensverrichtingen in het algemeen? Zijn antwoord luidt: Daarin, dat de eerste, naarmate zij een hooger standpunt van ontwikkeling bereiken, ook des te meer het karakter eener reeks aannemen. Eene volkomen reeks zonder gapingen vormen zij nooit; doch de verstandsprocessen der hoogste orde, de oordeelen en besluiten, naderen er toe.

De wet dezer reeksvorming luidt bij Spencer aldus: „De kracht, waarmede het antecedent van de eene of andere psychische verandering heenstuurt naar ééne bepaalde gevolgtrekking, met uitsluiting van alle andere, is steeds evenredig aan de duurzaamheid der verbinding tusschen de uitwendige dingen, die er door gesymboliseerd worden." De streng logische besluiten van den geest beantwoorden derhalve aan even strenge causaliteits-verhoudingen tusschen de dingen der buitenwereld. En omgekeerd, wat ervaren wordt als in streng causaal-verband staande, wordt door den geest gesymboliseerd in een streng logisch besluit, waarvan het tegendeel als ongerijmdheid bewust wordt.

De reflex-beweging is de laagste vorm van het psychische leven en staat nog zeer dicht bij de zuiver physiologische levensuitingen. Daarom kunnen verscheidene reflex-bewegingen plaats hebben, zonder dat zij door eenig bewustzijn worden begeleid. Saamgestelde reflex-beweging wordt instinkt. Terwijl namelijk bij de reflex-beweging op één enkelen indruk eene enkele reactie volgt, of bij hooger ontwikkelde diervormen eene combinatie van reacties, wordt het instinkt gekarakteriseerd door eene combinatie van indrukken, die eene combinatie van reacties teweegbrengt. Het instinkt is, even als het verstand in 't algemeen, een product der ervaring, doch niet van de individueele ervaring, maar van de ervaring der soort. Hoe vaker psychische toestanden in eene bepaalde reeks optreden, des te sterker zullen zij de neiging vertoonen, uitsluitend die bepaalde reeks en geene andere, te vormen, totdat zij eindelijk onafscheidelijk verbonden zijn, zoodat op een bepaalden indruk A altijd eene bepaalde beweging B volgt. Neemt men nu aan, dat deze neiging erfelijk wordt, zoodat, ingeval de ervaringen dezelfde blijven, iedere generatie aan de opvolgende die neiging in eenigermate toegenomen kracht overlevert, dan valt in te zien, hoe op deze wijze langzamerhand een automatisch verband van zenuwverrichtingen zal ontstaan, dat nauwkeurig zal beantwoorden aan de telkens op nieuw zich herhalende betrekkingen in de buitenwereld. Dit automatisch karakter van het instinkt zal in volkomenheid toenemen, naarmate de ervaringen, waarin het zijn grond vindt, vaker en constanter zich herhalen. Hoe saamgestelder derhalve een instinkt wordt, hoe meer het kans heeft, zijn automatisch karakter te verliezen. Want een saamgesteld instinkt beantwoordt aan verschijnselen, die minder vaak voorkomen en meer saamgesteld zijn, en waarvan de ervaringen nooit zoo talrijk kunnen zijn als de ervaringen van eenvoudige verschijnselen. Indien de opeenvolging der psychische toestanden wegens hun saamgestelden aard onvolkomen automatisch wordt, ontstaat het geheugen. Dat geheugen evenwel kan weer in instinkt overgaan, wan-

neer de samenhang der psychische toestanden, die in het geheugen bewust is geworden, door voortdurende herhaling op nieuw automatisch wordt. Ook het verstand ontstaat uit instinkt. Ja, de grens tusschen die beide is onmogelijk vast te stellen. Het oorspronkelijk besluiten is b.v. volkomen instinktief. Wanneer twee verschijnselen als met elkander verbonden ervaren werden, en het eene treedt later weer op, dan verwachten wij onwillekeurig, dat nu het tweede zal volgen. Wij besluiten aanvankelijk altijd van een bijzonder gegeven tot een ander bijzonder gegeven, en tot de besluiten van hoogere orde komt men langzamerhand, met nauwelijks merkbare overgangen. Omgekeerd gaan ook weer die besluiten van hoogere orde door voortdurende herhaling over in instinktmatige besluiten en organische, bijna onbewuste intenties.

Het evolutionistisch karakter van Spencer's zielsleer vertoont zich ook in de wijze, waarop hij het ontstaan van gevoels- en wilsfuncties beschrijft. Gevoelsfuncties begeleiden altijd de functies van het kenvermogen, en zij ontstaan, evenals de laatste, telkens wanneer het handelen zijn automatisch karakter verliest. Ook de wil openbaart zich juist dan, wanneer eene automatische beweging wegens toenemende saamgesteldheid onmogelijk wordt. De onwillekeurige handeling onderscheidt zich van de willekeurige, doordat zij zonder voorafgaand bewustzijn van hetgeen zal verricht worden, plaats heeft. Wanneer de psychische veranderingen, die indruk en handeling begeleiden, saamgestelder worden, wordt de samenhang tusschen deze beide losser. De verrichting volgt niet zoo onmiddellijk meer op den opgenomen indruk; de daaraan beantwoordende motorische veranderingen komen in het bewustzijn op, doch worden verhinderd, in onmiddellijke verrichting over te gaan, door de tegenstelling, waarin zij komen te staan tot andere motorische veranderingen, die eveneens bewust worden en aan een verwanten indruk beantwoorden. Zoo ontstaat een strijd tusschen twee groepen van voorgestelde motorische veranderingen, die er beide naar streven, reëel te worden, en waarvan ééne inderdaad in werkelijkheid treedt. — Omgekeerd gaan willekeurige handelingen door gedurige herhaling weer over in automatische. Wilsvrijheid bestaat niet, indien men daaronder verstaat, dat ieder individu naar welgevallen kan willen of niet. Alle verrichtingen, van welken aard ook, zijn door den samenhang der psychische toestanden bepaald, die de ervaring heeft tot stand gebracht, namelijk door de individueele ervaring, plus de ervaring, die langs den weg der overerving, van de vroegere generaties is overgenomen. De wil is eigenlijk niets anders dan het gevoel, dat in een bepaald oogenblik de overhand heeft op alle andere.

Dit is de korte saamvatting van Spencer's evolutionistische psychologie.

Wat Spencer's ethiek betreft, ook zij vertoont in hooge mate het evolutionistisch kenmerk zijner wijsbegeerte. Spencer staat tusschen de intuitieve richting van Kant en het utilitarisme van velen zijner landgenooten. Hij weigert den grond der moraal te erkennen in den wil van een Goddelijk Wezen, of in een kategorischen imperatief.

Aan de utilitaristen geeft hij toe, dat alle oordeelen aangaande goed en kwaad altijd berusten op de betrekking, waarin zij staan tot de gevoelswaardeering van lust en onlust; evenzoo, dat de ethische waardeering wortelt in de ervaring, namelijk in de ervaring der goede of slechte gevolgen, die bepaalde handelingen teweegbrengen. Doch hij verwijt aan het utilitarisme, dat het den mensch te zeer beschouwt als een wezen op zich zelf, buiten den samenhang der zich ontwikkelende menschheid; dat zij zich de individueele menschenziel te zeer voorstelt als tabula rasa, waarop de individueele ervaring de indrukken neerschrijft, en dat zij zoodoende het zich onmogelijk maakt, om de oorspronkelijke elementen, die zich bij den individueelen mensch voordoen, in hun ontstaan te verklaren. Spencer erkent in het individu aprioristische zedelijkheids-elementen, doch leidt de aanwezigheid daarvan af uit den schat van ervaringen, en zedelijke waardeeringen, die vroegere generaties zich reeds hebben toegeëigend. In de oordeelen „goed" en „slecht" zijn, volgens Spencer, de onvergetelijke ervaringen neergelegd, die, niet het enkele individu, maar de menschheid, aangaande het nuttig-doelmatige en het schadelijk-ondoelmatige heeft opgedaan. Het geweten is niets anders dan georganiseerde ervaring. „De door alle vroegere ervaringen der menschenrassen georganiseerde en vastgelegde ervaringen van het nuttige hebben daaraan beantwoordende wijzigingen in het zenuwstelsel veroorzaakt, die door voortgezette overerving en opeenhooping tot zekere moreele opvattingen vervormd zijn, tot gevoelsfuncties, die aan goed en slecht handelen beantwoorden, maar waarvan de motieven in de individueele ervaringen aangaande het nuttige te vergeefs gezocht worden."

De weg, langs welken de menschheid zich de bedoelde ervaringen heeft eigen gemaakt, om daaruit vervolgens tot de intuities te komen, die het „goede" van het „slechte" onderscheiden, is de weg der samenleving. De noodzaak van eene gemeenschappelijke samenleving dwingt gebiedend tot het in-acht-nemen van zekere levensgewoonten; overeenstemming met die levensgewoonten wordt als „goed", het tegendeel als „slecht" gewaardeerd. De verwarring in de ethische waardeeringen, daarin zich openbarende, dat de een den wil Gods, de ander de nuttigheid, een derde het geweten als scheidsrechter over goed en kwaad erkent, vindt, volgens Spencer, hare oorzaak in de omstandigheid, dat elk maatschappelijk verband als het ware genoodzaakt is, er een dubbelen moraal-codex op na te houden, een namelijk, die vijandschap eischt tegenover andere maatschappelijke verbanden, en een anderen, die vriendschap jegens de medegenooten dierzelfde maatschappij voorschrijft. De Europeesche volken hebben zich onderworpen aan een vreemden godsdienst, die alleen de zedewet der liefde erkent; die godsdienst wordt met woorden geëerd en gehoorzaamd; doch de oude zedewet der vijandschap blijft in de praktijk ongestoord voortbestaan. „Een dun laagje Christendom bedekt eene dikke laag van onvervalscht heidendom."

De leer der intuitieve moraal acht Spencer dan ook onhoudbaar. Geen geweten is den mensch ingeplant, dat aangaande goed en kwaad

volstrekt beslissende uitspraken doet. De gevoelens en voorstellingen, die in de maatschappij de overhand hebben, ontstaan uit aanpassing aan de verrichtingen, die in die maatschappij de overhand hebben. In eene maatschappij b.v., die voortdurend heeft strijd te voeren met buitenlandsche vijanden, ontwikkelt zich van zelf een moraal-codex, waarin aanval, verovering en wraak als geboden gelden, en alleen de deugden van den krijgsman geëerd en geprezen worden. Omgekeerd zal eene maatschappij, die in hoofdzaak de werken des vredes in practijk brengt, een moraal-codex doen ontstaan, die gerechtigheid, rechtschapenheid, medegevoel, kortom al die deugden verheerlijkt, die door eene vrijwillige, harmonische samenwerking dringend gevorderd worden. Veranderen de uitwendige toestanden, dan wordt ook de moraal-codex daarnaar gewijzigd. Vandaar, dat in dezelfde maatschappij in verschillende tijdperken verschillende zedelijke waardeeringen zich openbaren, dat m. a. w. het zedelijkheidsbewustzijn aanzienlijke wijzigingen ondergaat.

Wat de individueele ethiek betreft, geldt voor Spencer het beginsel, dat alles voor zedelijk goed moet gehouden worden, wat de uitoefening der lichamelijke functies bevordert, die tot bevordering en handhaving der levensvoorwaarden noodzakelijk zijn. Immoreel moet derhalve eene behandeling van het lichaam heeten, die het evenwicht der levensfuncties stoort, en de levensenergie doet dalen. Tot bevordering en ontwikkeling van het leven zijn de „egoïstische" handelingen een even gewichtige factor, als de altruïstische. Allereerst heeft daarom de ethiek een onderzoek in te stellen naar de beginselen, die het handelen heeft in acht te nemen, voor zooverre het den persoon des handelenden zelf betreft. Spencer leidt deze beginselen af uit de physiologisch-biologische wetten, die noodzakelijk moeten worden in acht genomen, zal het lichamelijke, en het daarin wortelend zieleleven, geen schade lijden. Verbruik en afslijting, door zenuwwerking veroorzaakt, eischen rust en herstel, ten einde nieuwe werkzaamheid mogelijk te maken. Die het onderhoud van zijn lichaam verwaarloost, handelt onzedelijk. Lust en smart zijn de waarschuwende gevoelsaandoeningen, die het individu bij de verrichting zijner levensfuncties den rechten weg wijzen. Wat lust opwekt, maakt gezond en sterk; wat smart veroorzaakt, moet als ongezond en nadeelig vermeden worden. De uitzonderingen op den regel verklaart hij als gevolgen eener onvolkomen aanpassing, die evenwel in den voortgaanden loop van het ontwikkelingsproces zullen verdwijnen.

Wat de sociale ethiek betreft, neemt Spencer een eigenaardig standpunt in, doch dat evenzeer in logischen samenhang staat tot zijn geheele stelsel. Alle handelen, zoo redeneert hij, moet beoordeeld worden naar de doeleinden, die er mede bereikt worden en verdient derhalve als „goed" gewaardeerd te worden, wanneer de resultaten, die het oplevert, zoowel voor den handelenden persoon zelf, als voor anderen, goed, dat is levens- en gelukbevorderend zijn. Daar nu, volgens de ontwikkelingstheorie, de mensch slechts een hooger ontwikkeld dier is, moet men de grondslagen van het menschelijk handelen in de

dierenwereld zoeken. Ook voor iedere diersoort bestaat er een handelen, dat tot de soort in hare levensbelangen in dezelfde betrekking staat, als het moreele menschelijk handelen tot de levensbelangen der soort, die wij „mensch" noemen. De onderstelling, waarop deze overweging rust, is deze, dat het leven, de onderhouding en de verbetering der soort voor iets mag gelden, dat onweersprekelijke waarde heeft. Alles wat daarmede in overeenstemming is, mag dan als „goed" gewaardeerd worden, het tegenovergestelde als „slecht."

De twee cardinale wetten, die, volgens Spencer, het leven en gedijen der soort beheerschen en diensvolgens tevens de grondslagen der „dierenmoraal" uitmaken, zijn de navolgende:

1º Gedurende den tijd der onmondigheid moeten de ontvangen weldaden in omgekeerde verhouding staan tot de verworven talenten.

2º Wanneer de ontwikkeling tot volkomen rijpheid gekomen is, moet het quantum van datgene, wat een individu ten eigen bate verkrijgt, in rechte verhouding staan tot de waarde van dat individu; daarbij bestaat de waardemeter in het grooter of geringer aanpassingsvermogen van het individu aan de levensvoorwaarden.

Zonder toepassing der eerste wet zou iedere soort te gronde gaan bij gebrek aan nakomelingschap, daar de laatste zich niet uit eigen kracht in stand kan houden. De tweede daarentegen zorgt voor het overblijven der meest geschikte individuën en daardoor voor het onderhoud en de verdere ontwikkeling der soort. De laatste wet, ethisch geformuleerd, luidt aldus: „Ieder individu behoort onderworpen te zijn aan de werkingen zijner eigen natuur en de daaruit resulteerende gedragingen." Spencer noemt haar de wet der „subhuman justice." (Onder-menschelijke rechtvaardigheid). Deze wet treedt des te duidelijker te voorschijn, naarmate de diersoort hooger georganiseerd is.

Bij de dieren, die in kudden leven, ondergaat deze wet eene allerbelangrijkste wijziging. Zulk samenleven namelijk heeft zijne onmiskenbare nadeelen voor de individuën; datzelfde samenleven moet derhalve aan de individuën voordeelen aanbieden, die tegen de beperkingen, die het hun oplegt, ruimschoots opwegen. Ieder individu der kudde behoort, terwijl het zoowel het goede, als het kwade in ontvangst neemt, dat uit eigen gezindheid en wijze van doen voortvloeit, zijn handelen aan zoodanige beperking te onderwerpen, dat het in geen eenigszins belangrijken graad storend ingrijpt in het handelen van alle anderen. Naast deze onderwerping aan het belang der anderen moeten de individuën eener kudde, die met andere kudden in strijd verkeeren, bereid zijn, om hun eigen belang op te offeren, indien het welzijn der geheele kudde op het spel staat.

Daar het menschenleven niets anders is dan eene ontwikkeling van het dierlijke op hoogeren trap, zoo is ook de menschelijke gerechtigheid slechts een hooger stadium van de onder-menschelijke. De wet, die leert, dat ieder individu de gevolgen moet dragen van zijne eigen handelingen, kan ook door menschen niet ongestraft worden overtreden. Verder ontstaat het samenleven in kudden onder menschen, op hooger trap van ontwikkeling, van zelf; immers komt dat, door de

vergemakkelijkte wijze, waarop het levensonderhoud verkregen wordt, de geheele soort ten goede. Natuurlijk gaat daarmede eene beperking van de individuëele machtssfeer gepaard en zoo ontstaat, als natuurlijk product van menschelijk samenleven onder sociale voorwaarden, een systeem van wetten en voorschriften, die aan het individuëele handelen beperkingen opleggen. Alzoo wordt ook voor het menschelijk leven de oorspronkelijke wet der gerechtigheid op drieërlei wijze gequalificeerd: 1º door de zelfbeperking, die de belangen der nakomelingschap medebrengen, 2º door de zelfbeperking, die de samenleving vordert, en 3º door de gedeeltelijke of volledige opoffering van het individuëele leven bij de verdediging der soort.

De tot nog toe besproken ethische feiten worden, volgens Spencer, begeleid door een gevoel van bijzondere soort, en wel het gewichtigste van alle sociale gevoelens, namelijk het rechtvaardigheidsgevoel. Het bevat twee bestanddeelen: het egoïstische en het altruïstische gevoel van rechtvaardigheid. Het eerste beantwoordt subjectief aan den objectieven eisch, dat ieder de vruchten voor zijn eigen handelen behoort te genieten. Het ontstaan van het tweede, namelijk het altruïstisch gevoel van rechtvaardigheid, is, volgens Spencer, moeielijker te verklaren. Het moet subjectief beantwoorden aan den objectieven eisch, dat aan alle anderen dezelfde rechten behooren gewaarborgd te worden, waarop men voor zich zelf aanspraak meent te mogen maken. — En nu doet zich deze tegenstrijdigheid voor, dat eensdeels het altruïstische rechtvaardigheidsgevoel slechts ontstaan kan naar aanleiding van de aanpassing van den enkele aan het sociale leven, dat echter anderdeels dat sociale leven eerst mogelijk wordt door de handhaving en instandhouding der betrekkingen, die het altruïstische rechtvaardigheidsgevoel onderstellen. Er moet derhalve, volgens Spencer, reeds een aanvankelijk sociaal te-zamenleven ontstaan zijn, buiten het altruïstisch rechtvaardigheidsgevoel om en hij neemt als grondslag van dat samenleven een pro-altruïstisch gevoel aan, dat zijn ontstaan te danken heeft aan een gevoel van vrees, namelijk een gevoel van vrees voor wedervergelding, voor sociale afkeuring, voor wettelijke bestraffing en goddelijke wraak. Doordat dit laatstgenoemde gevoel de individuën terug doet schrikken voor al te veelvuldige en al te zware beleediging der mede-individuën, daardoor wordt de mogelijkheid van sociale levensverhoudingen in het leven geroepen; en daarmede zijn tevens de voorwaarden aanwezig, waarmede de sympathische gevoelens zich ontwikkelen kunnen, die als de eigenlijke bron van het werkelijk altruïstische rechtvaardigheidsgevoel moeten beschouwd worden.

De idee der rechtvaardigheid bevat derhalve twee bestanddeelen. Het eerste is positief; het behelst het recht van ieder individu op onverhinderde ontvouwing zijner krachten en op de resultaten, die daaruit voortvloeien. Het tweede is negatief; het bestaat in het bewustzijn der grenzen, die de aanwezigheid van anderen dwingt in acht te nemen, die dezelfde aanspraken mogen doen gelden. Zoo berust het rechtvaardigheidsbeginsel op de erkenning van ongelijkheid, zoowel als van gelijkheid. In zooverre de krachten en talenten der

individuēn ongelijk zijn, zijn de aanspraken, die zij kunnen doen gelden op de daardoor verworven goederen des levens, evenzeer ongelijk. De grenzen der individuëele machtssfeer daarentegen zijn voor ieder individu gelijk, daar zij bepaald worden door de gelijke rechten op de individuëele zelfhandhaving van alle anderen. Wordt een dezer beide factoren eenzijdig op den voorgrond gesteld ten koste van den anderen, dan ontstaan er valsche moreele en sociale theorieën. Wanneer evenwel het beginsel der gelijkheid maar altijd toegepast wordt op de grenzen, en dat der ongelijkheid op de verworven resultaten, dan is alles in orde. Het positieve beginsel der rechtvaardigheids-formule behelst een eisch, die geldig is voor het leven in 't algemeen; het negatieve beginsel omschrijft dien eisch nader op eene wijze, die hare toepassing vindt, wanneer niet maar één individuëel leven geleefd moet worden, doch vele levens naast elkander. De rechten der individuēn zijn nu niets anders, dan de bevoegdheden tot vrije ontplooiing hunner machtssfeer, in overeenstemming met de wet der gelijke vrijheid, die voor allen geldt. — Al deze rechten, zooals het recht op physische onaantastbaarheid, op vrijheid van beweging en verandering van plaats, op het onbelemmerd gebruik van natuurlijke media, als licht, lucht en bodem, op grondeigendom en op roerende goederen, op het doen van schenkingen en erflatingen, op ruil- en verdragsvrijheid, op vrije uitoefening van beroep, op geloofsvrijheid, en vrijheid van drukpers, zij alle berusten niet op het positieve, gecodificeerde recht; maar omgekeerd ontleent dit laatste het recht van zijn bestaan aan de aanwezigheid en geldigheid van die alle.

Staatkundige rechten zijn nimmer doel, maar altijd slechts middel, om de volledige ontwikkeling der individuëele, der eigenlijke rechten mogelijk te maken. De staat is niets anders en niets meer dan een werktuig tot handhaving van het eigenlijke recht. Daarom kunnen staatkundige rechten nimmer een aequivalent zijn voor de ware, eigenlijke rechten der individuēn. De voornaamste vraag voor den staat blijft steeds: „hoe kunnen de ware rechten der individuēn gehandhaafd en tegen binnenlandsche en buitenlandsche vijanden beschermd worden?" Elk regeeringsstelsel mag niet meer zijn, dan een systeem van middelen om dit doel te bereiken. Daarom keurt Spencer alle staatsinmenging af, die in de machtssfeer der individuēn willekeurig ingrijpt, 'tzij om ze het leven gemakkelijker te maken, 'tzij om aan de uiting van hunne levensopenbaringen eene bepaalde richting te geven. Daarom is Spencer anti-socialist en heeft hij tot zijn levenseinde toe het socialisme krachtig bestreden. Hij ziet in de overwinning van het socialisme, die hij voor mogelijk, ja waarschijnlijk houdt, een groot en dreigend gevaar, en voorspelt, dat het op niets anders kan uitloopen, dan op een despotisme van de noodlottigste soort.

Naast het beginsel der rechtvaardigheid, dat hij beschouwt als de conditio sine qua non van alle maatschappelijk samenleven, erkent Spencer als secundair beginsel van zedelijk handelen het weldoen, dat evenwel het eerste, namelijk dat der rechtvaardigheid, niet ter zijde mag schuiven. De staat b.v. heeft tot roeping het beginsel der

rechtvaardigheid, gelijk we het boven beschreven hebben, te handhaven. Het weldoen daarentegen mag nimmer staatszaak worden; dit blijft een individuëel karakter dragen.

Dit „weldoen" is deels positief, deels negatief van aard. Het negatieve weldoen bestaat in een passief optreden in zulke gevallen, waarin een positief optreden egoïstisch voordeel of lust ten gevolge zou kunnen hebben. Het positieve weldoen omvat alle handelingen, die het offer van een werkelijk of potentiëel bezit ten gunste van een of meer anderen in zich sluiten. Spencer meent, dat de zedelijke sanctie van beide hierin bestaat, dat zij onmiddellijk of toekomstig geluk, of wel beide tegelijk, en dientengevolge de instandhouding der soort bevorderen, inzooverre aan deze dit meerdere geluk ten bate komt.

III. Ten slotte hebben we te wijzen op Spencer's beteekenis als paedagoog. Als zoodanig heeft hij naam gemaakt door het viertal essays, die in een bundeltje vereenigd zijn, waarvan wij den titel reeds genoemd hebben. Achtereenvolgens wordt daarin gehandeld over de verstandelijke, zedelijke en lichamelijke opvoeding; doch daaraan vooraf gaat een opstel, dat het antwoord tracht te geven op deze vraag: „Welke kennis heeft de meeste waarde?" — In overeenstemming met de strekking zijner geheele wijsbegeerte, rangschikt Spencer de verschillende terreinen van kennis naar de rangorde, waarin volgens hem, de hoofdverrichtingen, die het menschelijk leven uitmaken, naar hare belangrijkheid, behooren geplaatst te worden.

Hij onderscheidt 1⁰ die werkzaamheden, welke rechtstreeks tot zelfbehoud dienen; 2⁰ die werkzaamheden, welke door het verschaffen der levensbehoeften middellijk tot zelfbehoud strekken; 3⁰ die werkzaamheden, welke het opvoeden der nakomelingschap ten doel hebben; 4⁰ die, welke de handhaving der eigenaardige maatschappelijke of staatkundige positie beoogen; 5⁰ die verschillende werkzaamheden, welke, gewijd aan de bevrediging van smaak en gevoel, onzen ledigen tijd in beslag nemen. — Instandhouding van individu en soort blijkt ook hier de leidende gedachte te zijn. Zullen al de genoemde werkzaamheden, die te zamen het leven uitmaken, een verloop hebben, dat het snelst en zekerst tot de beoogde doeleinden voert, dan is telkens het eerste en hoogste vereischte, dat er zij: wetenschap, *science*, waaronder Spencer verstaat, wat wij noemen *exacte wetenschap*, berustend op empirisch onderzoek.

Rechtstreeks tot zelfbehoud zullen die werkzaamheden dienen, die, zich aansluitend bij het natuurlijk instinkt, gegrond zijn op eene juiste en voldoende kennis der *physiologie*. Die, welke tot middellijk zelfbehoud strekken, door het verschaffen van levensbehoeften, zullen dan eerst waarlijk doeltreffend mogen heeten, wanneer de wetenschappelijke grondslag aanwezig is, die physica, mechanica, technologie, astronomie, geologie, biologie en sociologie aan de hand kunnen doen. De werkzaamheden, die de opvoeding der nakomelingschap ten doel hebben, zullen haar doel missen, tenzij zij plaats hebben volgens de wetenschappelijke beginselen, die door de kennis van paedagogiek

en psychologie aangebracht kunnen worden. Ten einde zich te handhaven in zijne maatschappelijke of staatkundige positie, heeft men de wetenschap der geschiedenis noodig; doch die geschiedenis niet opgevat als „histoire bataille", maar als beschrijvende en vergelijkende sociologie, die de maatschappelijke verschijnselen als levensverschijnselen als onderdeelen van het groote evolutie-proces des heelals opvat, en daarom de biologie en psychologie als grondslagen niet missen kan. Wat dienen moet om smaak en gevoel te vormen en te ontwikkelen, komt in de laatste plaats. „Nemen wij aan, dat eene klassieke vorming een bevalligen en duidelijken stijl verschaft, zoo kan toch niet beweerd worden, dat bevalligheid en duidelijkheid van stijl tegen 't gewicht van de vertrouwdheid met de kinderopvoeding kunnen opwegen." De kennis der klassieke literatuur staat in waarde niet op ééne lijn met de kennis der gezondheidswetten. „Fijne beschaving, schoone kunsten en wetenschappen, en alles wat de bloem der ontwikkeling uitmaakt, moet aan het onderricht in datgene, waarop die ontwikkeling berust, geheel ondergeschikt zijn. Gelijk zij den ledigen tijd des levens innemen, zoo moesten zij ook dezelfde plaats in de opvoeding beslaan."

Voorts betoogt Spencer nog, dat ook de schoone kunsten, de schilder- zoowel als de beeldhouwkunst, de poëzie, zoowel als de muziek, den grondslag der exacte wetenschap niet kunnen ontberen. Kunst moet zijn reproductie der natuur; die natuur grondig te hebben leeren kennen langs den weg van wetenschappelijk, empirisch onderzoek, is derhalve noodzakelijk voor hem, die kunstgenot zoekt, al kan de kunstenaar de inspiratie niet missen, die zijn werk stempelt tot dat van een genie.

Ook voor de zedelijke vorming, zoo betoogt Spencer verder, is de exacte wetenschap onmisbaar. Hare beoefening voorkomt het autoriteitsgeloof, dat bij boeken of bij het woord des meesters zweert, en noodzaakt tot het vormen eener overtuiging op eigen verantwoordelijkheid.

Zoo wordt de onafhankelijkheid gekweekt, die eene onschatbare eigenschap van het karakter is; doch daarnevens ook volharding, oprechtheid en zelfverloochening.

Maar diezelfde exacte wetenschap is ook, volgens Spencer, beter in staat dan de gewone opvoeding om de godsdienstige vorming te bevorderen. „Toewijding aan de wetenschap is stille godsdienst, eene zwijgende erkenning van de waarde der dingen en hiermede ook van hunnen Maker. Het is niet enkel eene hulde met de lippen, maar eene hulde, die zich in daden uit; — niet maar eene betuiging van achting, maar eene achting, die door opoffering van tijd, nadenken en arbeid bewezen is."

Eene andere godsdienstige zijde der exacte wetenschap vindt Spencer hierin, dat zij leert inzien, hoe alles in natuur en menschenleven verloopt volgens onwrikbare wetten, die evenwel even onverbiddelijk als weldadig zijn. De mensch leert begrijpen, hoe bij de erkenning dier wetten de loop der dingen steeds naar grooter volkomenheid en hooger gelukzaligheid streeft. „Daarom wordt hij bestendig gedwongen, zich onvoorwaardelijk naar hen te richten, en is hij verontwaardigd, wanneer

zij niet worden in acht genomen. En zoo toont hij door de verdediging van de eeuwige regelmaat der dingen en door de onmogelijkheid, in strijd daarmede te handelen, zijne innerlijke godsdienstigheid."

Eene laatste religieuse zijde der exacte wetenschap ziet Spencer in de omstandigheid, dat hare beoefening ons leert, waar de grenzen onzer kennis zijn, en ons tot het besef brengt, dat wij de eerste oorzaak der dingen niet kunnen begrijpen. „Slechts de echte man der wetenschap . . . . kan naar waarheid erkennen, hoe de Almacht, waarvan natuur, leven en gedachte de openbaringen zijn, niet alleen buiten den kring van 't menschelijk weten, maar ook buiten de menschelijke bevatting ligt."

Spencer komt tot het besluit, „dat de wetenschap in de hoogste mate, zoowel reëel als formeel, nuttig is. In alle opzichten is het heilzamer te leeren, wat dingen beteekenen, dan te leeren, wat woorden beteekenen. Zoowel voor de intellectuëele, als de moreele en godsdienstige opvoeding is de studie der omringende verschijnselen oneindig belangrijker dan de studie van spraakkunsten en woordenboeken."

Na deze uitvoerig gemotiveerde waardeering der kennis, die de natuurwetenschappen en de wiskunde sterk op den voorgrond plaatst en de zoogenaamde humaniora naar den tweeden rang verwijst, handelt Spencer achtereenvolgens over de intellectuëele, de moreele en de lichamelijke opvoeding. Wat de intellectuëele opvoeding betreft, sluit hij zich aan bij die paedagogen, die eene zich bij den gang der natuur aansluitende opvoeding hebben voorgestaan, b.v. bij Locke en Rousseau, terwijl hij van de Duitsche opvoedkundigen bij voorkeur Pestalozzi en Jean Paul vermeldt. (Aan de „Levana" van laatstgenoemde ontleent hij menig citaat). Het aanschouwingsonderwijs bevat, volgens hem, een zeer te waardeeren beginsel, doch dat door Pestalozzi en de zijnen slecht is uitgevoerd. Exacte waarneming, juiste aanschouwingen, derhalve aanschouwelijkheid, zoo betoogt Spencer, behoort het uitgangspunt van alle kennis, dus ook van alle onderwijs te zijn. Geen aankweeken van vroegrijpheid, geen machinaal van-buiten-leeren, geen woorden, zonder dat de daardoor uitgedrukte begrippen door zelfwerkzaamheid verworven zijn; neen, een onderwijs, dat de natuurlijke ontwikkeling der geestvermogens geen geweld aandoet, maar haar steunt, tegemoet komt en leidt met voorzichtigheid en zelfbeperking, dat is het, wat Spencer wil.

Het jonge kind kan, wat zijne lichamelijke voeding en ontwikkeling betreft, niet aan zich zelf worden overgelaten: evenzoo is het, wat zijne geestelijke vordering en ontwikkeling betreft, van de hulp der volwassenen afhankelijk. Vooral dient met zorg bestudeerd te worden, hoe de vermogens van het kind zich ontwikkelen, ten einde daarnaar de toediening van het geestelijke voedsel te regelen, dat bij elk stadium dier ontwikkeling past. Spencer formuleert de navolgende reeks van voorschriften: 1^{0} De opvoeding moet van het enkelvoudige overgaan tot het saamgestelde; 2^{0} Zij moet voortschrijden van het onbepaalde naar het bepaalde (van onzuivere voorstellingen naar zuivere voorstellingen en juiste definities). 3^{0} Zij moet met het concrete beginnen, en

met het abstracte eindigen, en nimmer omgekeerd. 4⁰ De opvoeding van het kind moet in aard en inrichting overeenkomen met de opvoeding des menschdoms, historisch beschouwd; dus moet zij zijn eene herhaling der beschavingsgeschiedenis in het klein. 5⁰ Alle onderwijs moet van het empirische tot het theoretische overgaan. 6⁰ De opvoeding moet het proces der zelfontwikkeling ten krachtigste bevorderen. 7⁰ Alle onderwijs moet in den leerling een aangenamen prikkel verwekken.

De genoemde stellingen worden uitvoerig toegelicht en het beginsel der aanschouwelijkheid en dat van de krachtige bevordering der zelfwerkzaamheid en der spontane ontwikkeling met krachtige argumenten verdedigd. Volgens Spencer moet het aanschouwingsonderwijs van Pestalozzi worden: aanschouwelijk onderwijs in alle richtingen der kennis. Met levendige kleuren teekent Spencer eene opvoedingsmethode, die het kind met de natuur, met hare producten en verschijnselen in aanraking brengt, zoodat zijne weetgierigheid wordt opgewekt en bevredigd en de sluimerende zucht naar bezigheid en zelfwerkzaamheid eene neiging tot eigen onderzoek doet ontstaan, die de waarborgen oplevert voor nimmer gedoofde belangstelling en individuëele geestesontwikkeling. „De menschen, tot wie in hunne jeugd het onderwijs kwam met verdrietig werk en schrikbeelden van straf, die niet gewend werden aan zelfstandig onderzoek, zullen waarschijnlijk in latere jaren de studie wel laten varen; terwijl zij, tot wie het in een natuurlijken vorm en te rechter tijd kwam, en die aan de zaken terugdenken niet alleen als op zichzelf belangwekkend, maar tevens als de aanleiding tot eene reeks van aangename resultaten, vermoedelijk het heele leven door, het in de jeugd begonnen zelfonderricht zullen voortzetten."

Spencer's verhandeling over de zedelijke opvoeding handelt in hoofdzaak over het vraagstuk der tucht. Ook hier wil hij den weg bewandelen, dien de natuur aanwijst. De tucht moet zijn eene tucht, die met den gang der onverbiddelijke natuurwetten in overeenstemming is.

De fouten, bij de zedelijke opvoeding begaan, worden veroorzaakt door de gebreken der kinderen, zoowel als door die der ouders. Spencer verwerpt het dogma van Palmerston, „dat alle kinderen van nature goed zijn." Het tegenovergestelde gevoelen, zoo meent hij, is dichter bij de waarheid. Ook stemt hij niet in met de meening, dat de opvoeding van het kind kan maken, wat zij wil. Dat afschaffing van alle verkeerde instellingen het kwaad uit de wereld zou doen verdwijnen, acht hij ten eenenmale onaannemelijk voor iemand, die de menschelijke dingen met een scherp en onpartijdig oog heeft bekeken. Doch al ware een volmaakt opvoedingsstelsel te ontwerpen, dat de kracht had, alle kinderen tot zedelijke volmaaktheid op te leiden, dan nog zou de toepassing er van eene mate van goedheid, doorzicht en zelfbeheersching onderstellen, die men bij volwassenen, die opvoeden moeten, te vergeefs zou zoeken. In de eerste plaats mag men wel eens nagaan, hoeveel schuld de ouders hebben aan de zonden en verkeerdheden hunner kinderen. Spencer, die aan de ontwikkeling gelooft

in den zin van een wordingsproces, dat steeds hooger niveau bereikt, meent, dat men wel een ideaal van zedelijke opvoeding mag stellen, doch slechts mag hopen op langzame toenadering tot dat ideaal.

Als grondbeginsel van zedelijke opvoeding stelt hij dezen regel, dat het kind zooveel mogelijk in de gelegenheid gesteld wordt, de natuurlijke gevolgen te ondervinden van zijne eigen handelingen. In de ijzeren keten van het causaalverband heeft elke oorzaak hare natuurlijke gevolgen. Dat ondervinden volwassenen maar al te goed; welnu, laat het kind dat ook ondervinden! Daarin besta zijne belooning voor elke goede daad, maar ook zijne straf voor elke verkeerdheid en ongehoorzaamheid. „Als een kind valt of met het hoofd tegen de tafel aanloopt, dan gevoelt het eene pijn, welker herinnering in staat is, het voorzichtiger te maken, en door de herhaling van zulke ervaringen wordt het er in geoefend, zelf zijne bewegingen te beheerschen. Als het de kachel aanraakt, met de hand in de vlam eener kaars komt, of een ander lichaamsdeel met kokend water bespat, dan is de ontvangen brandwonde eene leer, die niet gemakkelijk vergeten wordt.” Zoo straft met ijzeren regelmaat de natuur; welnu, de opvoeder kome zoo weinig mogelijk tusschenbeide en late het kind slechts de natuurlijke gevolgen van zijne verkeerde handelingen ondervinden. Zoo doende zal het wel wijzer worden! „Geen ezel stoot zich tweemaal aan denzelfden steen.” — Gooit het kind den boel overhoop, dan moet het zelf alles weer opredderen. Gewoonlijk doet het kindermeisje of de moeder het, en het kind krijgt eene berisping of een scheldwoord. Heeft het kind geweigerd zijn speelgoed op te ruimen, of zulks vergeten, dan moet, wanneer het weer om zijn speelgoed vraagt, het antwoord van de moeder zijn: „Je hebt het de vorige maal Johanna laten oprapen; Johanna heeft het te druk, om elken dag op te ruimen, wat je laat liggen en ik heb er ook geen tijd voor. Wanneer je je speelgoed na gebruik niet wilt opbergen, dan kan ik ’t je niet geven.” Dat is het natuurlijke gevolg, noch versterkt, noch verzwakt. Volg consequent deze wijze van handelen en het kind zal voor dat natuurlijk gevolg respect leeren krijgen. — Immers gaat het met volwassenen evenzoo; die geen orde in zijne zaken heeft, moet zelf de schade en het verdriet zijner wanorde ondervinden!

Het kind, dat te laat klaar is voor de wandeling, blijft thuis, als de anderen uitgaan. Immers, de volwassene, die te laat aan het station komt, ziet den trein wegstoomen, zonder dat hij medereist. Een jongen, die zijn zakmes breekt of in het gras laat liggen, moet geen nieuw in de plaats krijgen. Neen, zijn vader legt hem uit, dat zakmessen geld kosten, dat verdiend moet worden, en dat hij niet in staat is messen te koopen voor iemand, die ze verliest of breekt.

Natuurlijk, zoo zegt Spencer, bestaan er uitzonderingen. Als de natuurlijke gevolgen al te ernstig dreigen te worden, b.v. als een klein kind met een scheermes speelt of als een kleine jongen zich op eene ladder waagt, zoodat een val eene beenbreuk zou kunnen veroorzaken, dan moet de opvoeder tusschen beide komen.

De voordeelen van dit tuchtstelsel zijn, dat het kind later dezelfde

soort van straffen in het leven ondervindt, als die waarmede het als kind reeds kennis maakte, dat derhalve de opvoeding geen onnatuurlijke verhoudingen schept, die met de werkelijkheid des levens niet in harmonie zijn; voorts ook, dat het kind door willekeur en ruwheid van de ouders in woorden of daden niet verbitterd wordt en van hen vervreemd raakt.

Het kind zal zoodoende opgroeien tot een wezen, dat zich zelf beheerscht; en niet tot een, dat door anderen beheerscht wordt.

Naast de natuurlijke straf wil Spencer ook nog wel eene plaats inruimen voor betuigingen van ouderlijk ongenoegen of tevredenheid; doch die mogen nimmer de natuurlijke straf vervangen, maar moeten zich zooveel mogelijk daarbij aansluiten en den indruk geven van eene natuurlijke reactie te zijn op de actie, die van het kind is uitgegaan.

Voorts zij men bedacht, zegt Spencer, dat kinderen zich bevinden in het stadium van wordende zedelijkheid. Men mag zijne eischen tegenover hen niet te hoog stellen en geen hoogere moraliteit bij hen onderstellen, dan met hunne ontwikkeling overeenkomt. Zedelijke vroegrijpheid heeft even verderfelijke gevolgen als verstandelijke vroegrijpheid.

Wat Spencer ten strengste afkeurt, is zwakheid in de opvoeding. „Beter nog een barbaarsche vorm van huiselijke tucht, die consequent, — dan een humane, die inconsequent wordt toegepast.” — „Eene zwakke moeder, die dezelfde fout nu streng, dan zacht behandelt, al naar de stemming van ’t oogenblik het ingeeft, maakt zich en hare kinderen ongelukkig.”

Ten slotte handelt Spencer over de lichamelijke opvoeding. Met de ironie der verontwaardiging wijst hij er op, dat men in ’t algemeen meer werk maakt van het opfokken van rijpaarden en jachthonden, dan van de lichamelijke opvoeding der kinderen. „Het wordt tijd, dat ook onze kinderen deel krijgen aan de weldaden, die onzen ossen en schapen uit het laboratorium der natuuronderzoekers toevloeien.”

Het geheele hoofdstuk is vol van practische wenken en scherpzinnige opmerkingen, die den wetenschappelijken natuurvorscher verraden. Spencer komt krachtig op tegen al te beperkte voeding van het kind. „Zoowel in de kinderkamer als in den staat is er eene overdreven strenge wetgeving, en een van de schadelijkste vormen, waaronder zij zich vertoont, is de beperking van de hoeveelheid voedsel.”

Den natuurlijken honger bevredigen, totdat hij voldaan zij, aan de voorliefde voor sommige voedingsstoffen, b.v. suiker, tegemoet komen, de noodige afwisseling brengen in de spijzen, ziedaar altemaal voorschriften, die, volgens Spencer, aan een gezonden leefregel beantwoorden. — Het kind heeft naar verhouding meer voedsel noodig, dan de volwassene, die zich voedt alleen om zijn leven te onderhouden, en niet tevens, opdat hij zich lichamelijk verder ontwikkele, wat voor het kind als tweede noodzakelijk vereischte in aanmerking komt. — Zoo heeft ook het kind, in verhouding tot zijn lichamelijk volume, eene grootere lichaamsoppervlakte, die warmte uitstraalt, dan de volwassene, waarom door hem behoorlijk soliede bekleeding beter

kan gemist worden dan door het kind. En toch is het hardingssysteem nog maar al te zeer in de mode! — Dan dient gelet te worden op behoorlijke beweging, niet alleen bij de jongens, maar vooral ook bij de meisjes!

Voorts dient ernstig gewaakt tegen verstandelijke overlading, die zich alleen ten koste eener normale lichamelijke ontwikkeling laat doorzetten. Vooral de in zijn tijd gangbare meisjesopvoeding, met hare verkeerde begrippen van wat met vrouwelijke welvoegelijkheid overeenkomt, wordt door Spencer ten zeerste gelaakt. „Ieder vergrijp tegen de wetten der gezondheid", zoo besluit hij, „is eene physische zonde."

Hoe hebben we Spencer's denkbeelden te waardeeren? We willen er iets van zeggen, zij het dan ook in zeer beknopten vorm.

Wat Spencer geleerd heeft aangaande de lichamelijke opvoeding is over 't algemeen zoo evident, dat het bijna onvoorwaardelijk mag aanbevolen worden.

Met zijne voorschriften aangaande de zedelijke opvoeding staat het anders. Zijne leer der natuurlijke straffen verdient overweging; ieder opvoeder zal inzien, dat zij een zeer behartigingswaardigen kant heeft en dan ook wel hoe langer hoe meer toegepast wordt. Toch achten we haar van eenzijdigheid niet vrij te pleiten. Spencer wil in het straffen-systeem eene bestudeerde „natuurlijkheid", die iets onnatuurlijks heeft, omdat hij ouders en opvoeders dwingt de rol te vervullen van een „stuk natuur" te zijn, op de daden des kinds reageerende als de „ijzeren" wetten, die de mechanische en physische wereld beheerschen. Met andere woorden: zij miskent, zoowel bij het kind, als bij den opvoeder, de beteekenis der *persoonlijkheid*, die nu eenmaal een element bevat, dat in het natuurproces zonder rest niet opgaat. Afgemeten, hartstochtlooze koelheid van de zijde des opvoeders is haar ideaal; en dat ideaal zal zij, het kan niet anders, — ook in het kind tot werkelijkheid doen worden. Het kind zal hoe langer hoe meer tot het troosteloos besef moeten komen, eene onbeteekenende schakel te zijn in het groote, eindelooze evolutieproces. Tendenzen tot de erkenning der *individualiteit* bevat Spencer's zedelijke opvoeding, en ook zijne zedenleer wel; doch die individualiteit wordt niets meer en niets beters dan eene variant, misschien eene interessante variant, van de „diersoort: mensch". Tot de hoogte der *persoonlijkheid* voert zij niet op. Daarom ontbreekt in haar het beginsel der *liefde*, dat zonder de persoonlijkheid eene ongerijmdheid blijft.

Spencer's uitgesproken overtuiging, dat die eeuwige wetten, die natuur- en zedelijke wetten tegelijk zijn, de menschheid steeds zullen opleiden tot hooger niveau van ontwikkeling, is een onbewezen dogma. Zelfs de maatstaf, waaraan in zijn systeem het hoogere of lagere zou kunnen gemeten worden, wordt niet aangegeven; zij berust op individuëele waardeering en mist bindende kracht. Dat hij van eeuwig geldige wetten gewaagt, en daarbij toch onderstelt, dat men van die wetten kan afwijken en zich zoodoende „natuurlijke straffen" op den hals kan halen, achten wij eene onoplosbare inconsequentie. Zonder

absoluut geldende norm, ontbreekt de logische grond voor moreele waardeering, zoo meenen wij.

Wat Spencer aangaande de verstandelijke opvoeding heeft geleerd, is weer zeer behartigenswaardig, want het heeft weer dezelfde gezonde strekking tot ontplooiing der individualiteit, waarvan we reeds gewag maakten. Die ontplooiing der individualiteit, we erkennen het, is van het grootste belang; doch zij is eerst het voorportaal, niet meer, dat heenleidt naar den tempel der persoonlijkheid; en zoover reiken Spencer's voorschriften niet. Dat het beginsel der aanschouwelijkheid en dat der zelfwerkzaamheid, op den voorgrond worden gesteld, als krachtig medewerkende factoren tot de ontwikkeling der individualiteit, vindt zeker instemming bij alle ernstige opvoeders. Vooral is het Spencer tot groote verdienste aan te rekenen, dat hij de praktische toepassing dezer beginselen zoo juist heeft in het licht gesteld en er zoo nadrukkelijk op gewezen heeft, dat juist van die toepassing zooveel, ja alles afhangt.

Met Spencer's totale wereldbeschouwing hangt ook zijne waardeering samen van de verschillende terreinen der kennis. Als reactie tegen eene eenzijdige klassieke opvoeding heeft zij hare onwedersprekelijke rechten en hare groote beteekenis. Dat hij evenwel „fijne beschaving, schoone kunsten en wetenschappen en alles wat de bloem der ontwikkeling uitmaakt", tot die dingen rekent, die van tweede-handsche beteekenis voor de menschheid zijn, en die slechts bestemd zijn, „om den ledigen tijd des levens in te nemen", achten wij een gevolg van die miskenning der persoonlijkheid, die de grondfout uitmaakt van zijn geheele stelsel.

Zoo zijn we weder, achterwaarts gaande, teruggekomen tot Spencer's „Systeem der philosophie". Spencer ziet af van eene verklaring van het *zijn*; hij bepaalt zich tot het probleem van het *worden*. Doch ook dit *worden* achten we niet voldoende en zonder gapingen verklaard. Spencer heeft niet verklaard, hoe de mechanische processen overgaan in organische; evenmin, hoe het onbewuste leven overgaat in bewustzijn. De evolutie der zielsverschijnselen, van gewaarwording tot voorstelling, van voorstelling tot begrip enz. zocht hij te verklaren, door ze ident te stellen met hunne physiologische basis. Is dit parallelisme iets meer dan eene hypothese en is het, zelfs als hypothese, voldoende gewaarborgd door de feiten? zoo vragen wij.

Zijne evolutieleer der moreele toestanden en feiten kon hij slechts een schijn van geldigheid verleenen, door gebruik te maken van gewaagde hulpstellingen, als b.v. deze, dat er „subhuman justice", (ondermenschelijke rechtvaardigheid) in de dierenwereld te bespeuren valt, zooals anderen de wording van het menschelijk bewustzijn zoeken te verklaren, door het in de atomen te projecteeren en een atoombewustzijn aan te nemen. Spencer's beginsel der „rechtvaardigheid" heeft dan ook, volgens zijne eigen zedenleer, slechts recht van *bestaan*, omdat het nu eenmaal *ontstaan* is. Daarmede is evenwel aan al het bestaande een zedelijk recht van bestaan toegekend; doch daarmede is dan ook in den grond der zaak, de grenslijn uitgewischt, die het moreele van het immoreele scheidt.

Dat de tachtigjarige Spencer onbevredigd was over het resultaat van zijn wijsgeerigen levensarbeid, moge ten slotte de navolgende aanhaling uit zijne autobiografie bewijzen: „Godsdiensten, die het gebied betreden, waarop redeneerende verklaring schipbreuk lijdt, beschouw ik meer en meer met eene sympathie, die op gemeenschap van behoefte-gevoel berust. Ik voel, dat het breken met die godsdiensten voortvloeit uit het gemis van geschiktheid, om de aangeboden oplossing van het wereldraadsel te aanvaarden, verbonden met den vurigen wensch, dat zulk eene oplossing moge worden onthuld." (Aangehaald in: „Wetenschappelijke Bladen." — Oct. 1904, pag. 124).

Literatuur: Voor de kennis van Spencer komen zeker in de eerste plaats zijne werken zelf in aanmerking, zoowel het hoofdwerk als de kleinere opstellen en essays. — Een kort, niet critisch overzicht, van Spencers wijsbegeerte geeft: Otto Gaup, *Herbert Spencer* (Stuttgart, Frommans Verlag 1897).

Verder wijzen we voor de paedagogiek op: *Spencer's Opvoeding* door Joh. A. Leopold. Groningen bij J. B. Wolters 1887. (Vierde druk).

Utrecht. W. Jansen.

Straffen en Beloonen. De opvoeder kan voor zijn kweekeling op kwaaddoen leed, op goeddoen genoegen doen volgen; zie hier de grondgedachte van ons tegenwoordig artikel.

Het straffen is ouder en wordt ook van oudsher veel algemeener toegepast dan het beloonen; ja, wanneer wij het straffen bespreken, roeren wij in godsdienstigen, zedelijken en maatschappelijken zin een van de groote vraagstukken der eeuwen aan. Reeds in het paradijsverhaal klinkt het: „Ten dage, als gij daarvan eet, zult gij den dood sterven!" Mozes, zijn volk de goddelijke inzettingen voorgehouden hebbende, besluit: „Het leven en den dood heb ik u voorgesteld, den zegen en den vloek!" De eerste christengemeente zien wij in vreeze wegens de straf, aan een onoprecht echtpaar voltrokken. Dante in zijn „Inferno" heeft de vergelding van het kwaad gemaakt tot een onderwerp van grootsche verschrikking. Priesters hebben de volken beheerscht en bedwongen door hoop op loon, door vrees voor straf; de wereldlijke macht heeft hetzelfde gedaan door meer stoffelijke tuchtmiddelen. En vooral aan de straffen was en is een groote rol toebedeeld. Wie zijn plicht betracht, is naar het bekende woord nog niet meer dan een „onnutte dienstknecht", maar wie overtreedt, komt onder verband van een geheel stelsel van vergeldingsbepalingen; en hoe uitgezocht wreed kon die vergelding niet zijn!

Waren school en huisgezin gemeenschapskringen van den nieuwsten tijd, waren zij afgesloten van de groote maatschappij, de bespreking van het straffen en beloonen op deze wijze in te leiden zou weinig zin hebben. Maar beide hebben van hun ontstaan af de geschiedenis der groote gemeenschap meegemaakt; de opvoeders zijn, gelijk andere

menschen, dragers der gangbare denkbeelden, waaronder niet weinige van eerwaardigen ouderdom, en de kinderen brengen in de school reeds een goede hoeveelheid overgeërfd of overgeleverd rechtsbewustzijn mede. Ja, vooral wat de school aangaat, zijn er treffende overeenkomsten met de maatschappij aan te wijzen; wie van middelbaren leeftijd is en verschillende scholen heeft bezocht, moet voorbeelden weten van getuigenverhoor, van het afpersen van bekentenis, van lijfstraf, tepronkstelling, dwangarbeid, verbeurdverklaring van goed, ontzetting uit rechten, ballingschap (verwijdering), vrijheidsberooving,— alleen niet van doodstraf. 't Zijn wel is waar maar zwakke afteekeningen, maar de gelijkenis met wat de maatschappij aanbiedt, is onmiskenbaar. Ook in het doel van het straffen komt de opvoeder vaak met den rechter overeen: voldoening aan het rechtsgevoel, afschrikking van het kwade.

Of en in hoeverre dit alles is goed te keuren, zal nader overwogen worden. Als uitgemaakt mogen wij beschouwen, dat wegens de vele punten van aanraking en overeenkomst tusschen huis en school eenerzijds en de maatschappij andererzijds, de bespreking der oude rechtsbeginselen voor de tegenwoordige opvoeding nog haar bijzondere waarde heeft.

Van de vroegste eeuwen tot op onzen tijd toe heeft gegolden het hoog, het goddelijk gezag van den wetgever; deze was de verpersoonlijking van alle plichten; overtreding werd een persoonlijk feit, een misdrijf tegen hèm; de rechtmatigheid van het gebod in twijfel te trekken, te onderzoeken was reeds een aanslag tegen het hoogst gezag. In de eerste plaats gold dit van de geboden, door God zelf gegeven, maar ook de aardsche machten waren „van God geordineerd" (Romeinen 13 : 1) en konden gehoorzaamheid eischen. In de Denemarksche koningswet van 1665 wordt den koning alle wetgevende, rechterlijke en uitvoerende macht toegewezen, hij zelf boven alle wetten verheven en alleen aan God verantwoordelijk verklaard, en hiermee was slechts in duidelijke woorden gezegd, wat nagenoeg alle vorsten voor en na rechtmatig geacht hebben. Eerst van lateren tijd dagteekenen andere inzichten, maar het getal dergenen, die de hoogheid van het goddelijk gebod en het goddelijk recht der aardsche machten tegenwoordig nog eeren en die — om tot ons onderwerp *opvoeding* te komen — het goddelijk recht van ouders en onderwijzers handhaven, is nog zeer groot. In de gezinnen en de scholen heeft dit beginsel nog volstrekt niet uitgediend; een groot aantal opvoeders voelen zich, behoudens hun verantwoordelijkheid aan God, met goddelijk gezag bekleed, en in hun bevelen, hun straffen en beloonen achten zij zich de vertegenwoordigers der hoogste gerechtigheid; zij schromen niet, hun kinderen en kweekelingen in gewijd ontzag voor hun persoon op te voeden.

Even oud als het geloof in de majesteit van den wetgever en diens gebod, is de overtuiging, dat overtreding geboet moet worden door straf. Die straf was de afrekening; de beleedigde gerechtigheid had

daarna niets meer te vorderen. — Een moordenaar — hij was Israëliet — was in de dagen, die aan zijn terechtstelling voorafgingen, zeer ijverig in de gebeden voor zijn overleden moeder. Opmerkzaam gemaakt, dat hij ook wel eens aan zich zelf mocht denken en om vergeving bidden voor zijn groote misdaad, antwoordde hij, dat zulks geheel onnoodig was, aangezien door de aan hem te voltrekken doodstraf de daad volledig zou worden geboet.

Een dergelijke opvatting zien wij nog in onzen tijd, vooral bij kinderen. Als zij van hun opvoeder de straf, die zij verdiend hadden, hebben ontvangen, voelen zij zich verruimd: de rekening is vereffend, de goede betrekking kan hersteld worden. Hieraan sluit zich, zoowel bij kinderen als bij min beschaafde volken, het onderling vergeldingsrecht aan. Het zou verkeerd zijn, in de opvoeding niet met deze, bij kinderen werkelijk bestaande, opvattingen rekening te houden — wat natuurlijk nog iets anders is, dan ze over te nemen.

Wat nu het boeten van overtredingen door straf aangaat, in de samenleving zit er niet veel anders op. De man heeft gestolen onder verzachtende omstandigheden: een paar jaar „zitten"! — onder verzwarende omstandigheden: een paar jaar er bij! Maar het zedelijk gevoel vindt daarbij weinig bevrediging. „Het gebroken en verslagen hart", dàt is de ware zoen. De dader moet erkennen, moet betreuren zijn verkeerde daad; het berouw maakt niets ongedaan, maar is toch de terugkeer tot beter, de overwinning van het goede op het kwade. Ook deze opvatting is reeds van oude dagteekening. Wij vinden haar in den 51sten psalm.

Het berouw van den boeteling wordt van oudsher door den waren opvoeder van menschen of kinderen beantwoord met vergeving. Ook dit begrip neemt tot op onzen tijd in de opvoeding een schoone plaats in. Genade kan verleend worden:

„Zij drupt, als zachte regen, uit den hemel
Op de aarde neer, en dubblen zegen brengt ze;
Zij zegent hem, die geeft en die ontvangt;
Ze is 't machtigste in den machtigste . . ."

Al staan kinderen zedelijk nog niet hoog genoeg, om al den rijkdom der gevoelens te kennen, die in berouw en vergeving zich openbaren, zij kunnen zeer wel spijt voelen over een verkeerde daad, en als die hun vergeven wordt, de vreugde smaken, aan het herstel der verhouding verbonden. —

Niet alleen godsdienst en zedelijkheid, evenzeer het maatschappelijk recht heeft het onderwerp, dat ons thans bezighoudt, binnen zijn gebied getrokken. En gaan wij na, op welke wijze verschillende rechtsgeleerden en wijsgeeren zich over straf hebben uitgesproken, dan moet het ons wel treffen, hoeveel punten van overeenkomst er zijn tusschen hun opvatting en die van vele opvoeders. Straf is billijke wedervergelding; straf werkt afschrikkend; straf schept een „psychologischen dwang" nl. voor dengene, die vooruit berekent, dat hij met meer leed bedreigd wordt, dan de hoeveelheid genoegen bedraagt,

aan het kwaaddoen verbonden: de straf*bedreiging* is een nuttige waarschuwing: straffen zijn maatregelen van noodweer van de maatschappij tegen de misdaad: straf moet verbeterend op den misdadiger werken: — het zijn stellingen, die ook in de opvoeding nog wel verdedigers vinden.

Voldoende moge dit alles zijn, om in het licht te stellen, dat wij, over straffen sprekende, een oud en veelomvattend vraagstuk aanroeren. Dat wij betrekkelijk zooveel plaats aan de algemeene bespreking hebben ingeruimd, vindt zijn grond in het feit, dat vele opvoeders hun strafbegrippen nog geheel of grootendeels aan de overgeleverde en maatschappelijke voorstellingen en meeningen ontleenen, dat de paedagogiek nog geen *eigen* hoofdstuk *straffen* voor hen bevat, — maar vooral in de omstandigheid, dat de nieuwere paedagogiek zich niet kan of mag losmaken van de bruikbare en gezonde denkbeelden, welke in de vroegere voorstellingen gestalte hebben verkregen, gelijk zulks in onze latere besprekingen blijken zal.

Vóór wij beproeven willen, het *straffen in de opvoeding* aan een nadere beschouwing te onderwerpen, moeten wij nog gewag maken van een zeer nieuwe opvatting omtrent het straffen in het algemeen. Volgens deze is alle misdadigheid ziekte en bovendien iedere daad van te voren geheel gedetermineerd door omstandigheden, waarover niemand macht heeft, ook de misdadiger niet. Gemakshalve nemen wij hier twee stellingen samen, die beide op de ontoerekenbaarheid des menschen uitloopen, en dus het eigenlijke straffen verbieden. Zij, die straffen om wraak te nemen, zullen goed doen, hun opvatting door middel van déze te verbeteren. Maar de rechter of opvoeder, die bezwaar mocht maken, op grond van de bedoelde ontoerekenbaarheid des overtreders, leed op het kwaaddoen te doen volgen, zou o. i. de determineerende kracht van dit leed voorbijzien en derhalve onvastheid toonen in zijn eigen leer. Bovendien, al ware het straffen onverstand tot onnoozelheid toe, een determinist zou het niet euvel mogen duiden, daar immers volgens hem niet alleen de misdaad, maar ook het straffen gedetermineerd is. Intusschen, voor een gematigd determinisme is in maatschappij en opvoeding allengs een rechtmatige plaats veroverd. Een der oudste deterministisch getinte uitspraken (Jeremia 13 : 23) stelt nog geen verschoonende conclusie, integendeel! Zoo is het vele eeuwen gebleven. Maar met de verzachting der zeden is eindelijk ook gekomen het streven om zelfs den misdadiger recht te doen, zijn zaak nauwkeurig te onderzoeken, de oorzaken op te sporen zijner verkeerdheid, verzachtende omstandigheden, indien aanwezig, te laten gelden. Deels was het wetenschap, deels menschlievendheid, welke in die richting dreef. Daar kwam nog bij het onbevredigende van wraak, die toch immers niets herstelt, wat door den misdadiger bedorven is, noch ook als een overwinning der geschonden zedenwet mag beschouwd worden. Door deze invloeden, vermeerderd met een toenemenden afkeer van het zien van bloed, het aanhooren van smartkreten, zijn galg en rad verdwenen of verdwijnende. — Uit

onze scholen is de beruchte plak verdwenen, en, wat meer is, de meeste onderwijzers vindt men tegenwoordig bereid, bij ernstige misdragingen der kinderen, in te gaan op een gesprek over hun onvoldoende opvoeding of de zware verzoeking, waaraan zij hebben blootgestaan. — Verblijdend is dit, zoowel voor de school als voor de maatschappij.

Doch een op de spits gedreven determinisme is een gevaar voor de „onvaste zielen". Ook twijfelen wij, of het wel zoo wijsgeerig is, als het schijnt. Behalve wat men dienaangaande op blz. 228 van dit werk kan lezen, achten wij het niet juist, den strijd tusschen het niet te loochenen verantwoordelijkheidsgevoel en de volstrekte ontoerekenbaarheid te doen eindigen, door het eerste eenvoudig weg te vagen uit de bewustheid. Dat is „uit disharmonie harmonie(?) scheppen, door één der dissonanten tot zwijgen te brengen." Men behoeft geen domper te zijn, om daartegen overwegend bezwaar te hebben. Voor de empirie is toch de gezond zedelijke mensch óók een gegeven.

En mocht onverhoopt het laatste woord toekomen aan het strengste determinisme, dan is dit toch een voor de practijk des levens onvruchtbare overtuiging, die alleen eenig nut kan hebben ter stilling van toorn, maar voor het overige beter vergeten wordt.

Begeven wij ons nu tot het straffen als hoofdstuk in de opvoedingsleer. Te dezer zake danken wij een belangrijke beschouwing aan den Engelschen wijsgeer Spencer (Opvoeding, vertaald door Joh. A. Leopold), die wel waard is, een plaats naast de oudere opvatting in te nemen.

Allereerst wijst deze er op, dat in de maatschappij steeds de kwade gevolgen van verkeerdheden worden ondervonden. Een koopman, die zijn klanten afzet, verliest ze; een dokter, die zijn zieken verwaarloost, wordt niet meer geroepen. Dit is een zeer doelmatige opvoeding van volwassenen, welker beginsel ook voor de jeugd aanbeveling verdient. Op het kwaad volge ook voor het kind de natuurlijke straf. Wat het overhoop haalt, moet het zelf opredderen; als het door talmen niet op zijn tijd voor de wandeling klaar is, moet het thuis blijven; als een knaap zijn zakmes breekt, moet hij het ongerief dragen, dat het stuk is. In al deze en dergelijke gevallen, behoort het verband tusschen de verkeerdheid en haar straf duidelijk door den kweekeling gezien te worden; de opvoeder moet daar niet tusschen staan; plaatst hij zich op den voorgrond, dan zal het kind, groot geworden, lichtelijk straf en opvoeder zich zóó vereenigd denken, dat de eerste met den laatste schijnt te verdwijnen, gelijk men dan ook dùs opgevoede jongelieden dikwijls tot ongebondenheid ziet vervallen. De natuurlijke straf wekt ook minder verbittering dan de kunstmatige: een wilde jongen, die zijn bevuilde en gescheurde kleeren zoo goed mogelijk moet herstellen, zal dit leed gewilliger dragen, dan dat hij bijv. naar bed werd gestuurd. — Indien een kind zich door onvoorzichtigheid gebrand had, en de moeder de brandwond overnam (indien dat ooit kon!), maar met een oorveeg de onvoorzichtigheid strafte, zou dat al heel dwaas zijn, en het kind zou uit de straf niet leeren, wat het

noodzakelijk weten moet: dat onvoorzichtigheid met vuur brandwonden geeft. Maar wat die moeder niet kàn doen, doet de vader, die zijn zoon, als deze speelgoed vernield heeft, tuchtigt, maar hem nieuw speelgoed koopt: hij neemt de natuurlijke straf voor zich, en legt den knaap een kunstmatige op! Die tuchtiging verbittert, en voedt niet op in de ervaring, dat het kwaad op natuurlijke wijze zijn meester loont. — Als uw kind met zijn vinger aan de kaarsvlam wil komen, kunt gij de kaars wegnemen; uw kind zal misschien boos op u worden; beter deedt gij, te waarschuwen; brandt het zich dan, dan heeft het geleerd: vooreerst, dat het de vlam niet moet aanraken, ten tweede, dat uw waarschuwing te vertrouwen was, wat niet anders kan, dan den band tusschen u beiden versterken.

Spencer ontkent niet, dat er ernstiger overtredingen kunnen voorkomen, waarbij natuurlijke straffen niet zoo gemakkelijk zijn te vinden. Toch, waar de persoonlijk straffende opvoeder op den achtergrond treedt en minder oorzaak van verbittering bestaat, zijn niet zooveel ernstige feiten meer te verwachten. Bovendien blijft óók nog als natuurlijke straf het ernstig ouderlijk ongenoegen, dat te dieper inslaat, naarmate de gewone verhouding beter is.

Het opzoeken eener natuurlijke straf is voorts niet altijd gemakkelijk — een voordeel, wijl het daartoe gevorderde nadenken blinde woede bedwingt.

Ten slotte behoort ook dit stelsel met verstand toegepast te worden: het zou bijv. dwaas zijn, een scheermes te laten in de handen van een jong kind. Men neemt zulk speelgoed eenvoudig af. In de vroege jeugd past een „autocratisch oppertoezicht", doch men trachte gaandeweg te komen tot de „constitutioneele regeering", om te kunnen eindigen, met als opvoeder af te treden.

Hiermede zijn de hoofdbeginselen van het straffen, zoo oude als nieuwe, weergegeven en hebben wij stof tot vergelijking.

Men ziet, dat het groote verschil tusschen de overgeleverde inzichten en die van Spencer bestaat in het vooropplaatsen van den wetgever-opvoeder door de eerste en het, in beginsel ten minste, zooveel mogelijk ter zijde stellen — liever schreven wij: uitlichten — van den opvoeder door Spencer. Zonder het oude stelsel met zooveel woorden aan te vallen, noemt deze wijsgeer als voordeelen zijner methode, dat zij werkt naar het voorbeeld der natuur zelve; dat zij een goede voorbereiding is voor het leven, daar zij het oog des kweekelings opent voor de belangrijke wet, dat van iedere daad gevolgen zijn te verwachten; dat zij de wederzijdsche verbittering, aan willekeurige straffen verbonden, uitsluit.

Geen verstandig opvoedkundige zal deze voordeelen gering schatten, en in vele gevallen zal Spencers zienswijze onze handelingen mogen besturen.

Doch waar hij zelf erkent, dat men een jong kind, dat met een scheermes speelt, niet de natuurlijke straf mag doen ondervinden voor zijn onvoorzichtigheid, blijkt het, dat hij niet afkeerig is van verstan-

dige beperking in de toepassing van het beginsel. Trouwens, waren de „natuurlijke straffen” zoo gansch natuurlijk, dan zou *overweging*, *wat nu eigenlijk het natuurlijk gevolg is*, „dat het best den overtreder wordt beschoren”, geen zin hebben: men had dan slechts de natuurwerking af te wachten. Spencer verklaart dan ook in het vervolg van zijn betoog uitdrukkelijk, dat hij den opvoeder niet ter zijde wil stellen, maar ijveren wil tegen het *vervangen* van natuurlijke straffen door het ouderlijk misnoegen en de kunstmatige tucht.

Men zou voorts dwalen, door met Spencer te meenen, dat bij de toepassing van natuurlijke straffen de opvoeder in de schatting van den kweekeling geheel ter zijde treedt, en alle aanleiding tot ontstemming is uitgesloten. Als een spilzieke knaap al zijn zakgeld heeft uitgegeven, en daarna nog wat moois ziet, dat hij zoo graag zou willen koopen, zal hij niet zoo grif gelooven, dat hem dit noodzakelijk ontgaan moet, want immers kon pa hem dat ééne ding nog wel ten geschenke geven! En waarom zou ma niet een minuut of tien wachten, als Betsy niet op tijd voor de wandeling klaar is? Of waarom mag Willem niet voor een keer zijn Zondagsche pak aan hebben, als hij zijn weeksche gescheurd heeft en toch netjes voor de familie wil verschijnen? „Altemaal plagerij, om het mij eens goed in te peperen!”, denkt wellicht het op „natuurlijke” wijze gestrafte kind, en geheel ongelijk heeft het niet. Het kind ziet heel duidelijk, dat vader of moeder wel kunnen helpen, maar het niet willen, en hoe duidelijker het dat ziet, hoe minder de natuurlijkheid der straf tot zijn bewustheid doordringt.

Wat verder de natuurlijke straffen voor een goed — ja wellicht voor het grootste deel — onaannemelijk maakt, dat is de onevenredigheid, waarin zij staan tot het misdrijf. Op een kleine onvoorzichtigheid laat de natuur soms ziekte en dood volgen, — op een zwaar misdrijf, mits met omzichtigheid volvoerd, volgt soms niet de minste straf. De natuur voedt op, o zeker, maar minder tot deugd dan tot voorzichtigheid. Ouders, die hun kinderen liefhebben, zullen dan ook veelal de natuurlijke straffen trachten te verzachten, af te wenden, te wijzigen, en straffen van een andere soort op den voorgrond te plaatsen: de zedelijke: hun misnoegen, hun verontwaardiging, hun zielsverdriet.

En hier komen wij tot de oude strafmethode terug, bij welke de persoon des straffenden een belangrijke plaats inneemt. Alleen onder zijn leiding en bestuur kan met de z.g. natuurlijke straffen nu en dan een goede uitkomst worden verkregen.

Was het geheel verkeerd gezien van de wetgevers der vroegste tijden, het opvolgen der zedenwet voor te stellen als een persoonlijken plicht jegens den oppersten Wetgever? Is de poging, om een hooger gezag — dat van den opvoeder nl. — tot het middelpunt der plichten te maken, onbepaald af te keuren?

Zeker, de deugd moet om haar zelve bemind worden, maar uit het feit, dat de ouden algemeen de voornaamste plichten hebben opgevat als plichten jegens God (of goden), moeten wij wel besluiten, dat de liefde tot de — onpersoonlijke — deugd niet de oorspronkelijke toestand

der zedelijke ontwikkeling is. En voortgaande, mogen wij beweren, dat evenals indertijd het jonge menschdom, ook telkens nog weer het jeugdige kind, een persoon noodig heeft — zijn opvoeder — in wien al zijn plichten samenkomen, wien onderdanig te zijn, is braaf leven, wien ongehoorzaam te zijn, is kwaaddoen. Zonder zulk een opvatting komt ook het begrip vergeving niet tot zijn recht. Het is zuiver *gevoeld*, wat David in zijn gebed zegt, na zijn overspel met Bath-seba: „Tegen U, o God, alleen heb ik gezondigd!" (Psalm 51 : 6). Wij zouden meenen, dat alleen Bath-seba's echtgenoot de beleedigde was, maar David, onder het gewicht zijner groote schuld, spreekt alleen van Gods beleedigd recht. Ook wie dit een dwaling acht van den boeteling, zal zijn meegevoel aan deze zielsuiting niet kunnen onthouden. Hebben wij hiermede in de opvoeding niet te rekenen? Zou het wel in ieder opzicht wenschelijk zijn, dat de opvoeder zich ter zijde hield? Neen, wij meenen, dat het jonge kind er voor de eerste ontwikkeling zijner zedelijkheid werkelijk baat bij kan vinden, indien het in den opvoeder a. h. w. mag zien het geheel zijner plichten, en dat ook de oudere kweekeling dien persoonlijken band mag blijven voelen. Overtredingen worden daardoor persoonlijke feiten, het zij zoo! en ook in de straffen treedt de persoonlijkheid van den opvoeder niet op den achtergrond, het moet erkend worden! — maar er is ook plaats voor boete, voor vergeving, voor kwijtschelding, voor die wederzijdsche gemoedsbeweging van kweekeling en opvoeder, die voor het groote werk van zoo hooge waarde kan zijn.

Onder voorwaarde echter, dat de meester, de opvoeder, hoog sta. Petrus had zijn Heer verloochend. „En de Heer, zich omkeerend, zag Petrus aan". . . . „En Petrus naar buiten gaande, weende bitterlijk" (Lukas 22 : 61 en 62). — Petrus werd aangezien, zeker de geringste straf, die opgelegd kon worden. En toch, zoo zwaar, dat zij onmiddellijk en krachtig werkte.

Neen, wij kunnen het er niet mee eens zijn, dat de opvoeder zooveel mogelijk ter zijde zou moeten treden, en zich hoofdzakelijk bepalen tot het regelen der natuurlijke straf. Zijn eigen persoon moet een voornaam tuchtmiddel wezen, vooral voor de jongere, maar ook nog voor de oudere kweekelingen.

Intusschen is er met het stelsel van Spencer wel een vergelijk te treffen. Het moge de waarde der gemoedsbeweging niet tot volle recht doen komen, het heeft er toch plaats voor gelaten, door ook den natuurlijk opwellenden toorn in zekeren zin als gepaste straf aan te merken. Wij van onzen kant geven gaarne toe, dat het meerendeel — of voor 't minst een groot deel — der opvoeders niet goed en verstandig genoeg is, om hun persoon op den voorgrond te plaatsen. Een vader, die er bij iedere gelegenheid op slaat, — een moeder, die een leugentje om bestwil graag vergeeft, maar haar dochtertje streng tuchtigt, als er een dure vaas gebroken is, — een onderwijzer, die iederen schooltijd weer met zijn gezag op de proppen komt, — deden beter, met op den achtergrond te treden en een studie te maken van natuurlijke straffen.

Allerminst zouden wij er ook heil in zien, den persoon des opvoeders op kunstmatige wijze, om zoo te spreken, op een voetstuk te plaatsen. Neen, door zijn meeleven met de kinderen, door de bescherming en verzorging, die zij van hem genieten, door het onderricht, dat hij hun geeft, door zijn onkreukbare eerlijkheid en voorbeeldige braafheid *is* hij voor hen de eerste, zonder wien zij noch lichamelijk, noch geestelijk leven kunnen. Zijn zedelijke heerschappij bestaat niet in woorden en uiterlijk vertoon, maar in innerlijke kracht. Zijn deze eischen hem te zwaar, dan mag hij er niet aan denken, hoogere methode toe te passen, dan die der natuurlijke straffen.

Het zal voorts wel nauwelijks gezegd behoeven te worden, dat, waar wij van boete, berouw, vergeving, genade spreken, wij allerminst het oog hebben op dagelijksche overtredingen. Slechts een enkele maal, bij een ingrijpend feit, kan het van heilzamen invloed zijn, dat de gevoelssnaren zoo sterk gespannen worden. Een opvoeding, die veel „tooneelen" oplevert, is niet goed van opzet, en brengt geen goed voort. Een kalme verhouding met een werktuiglijke regeling van natuurlijke straffen, is daarboven zéker te verkiezen.

Ons oordeel samenvattende, achten wij het voor het kind noodig, dat het lid zij eener goed bestierde gemeenschap, waarin orde en vrede heerschen. Het voele zich gebonden door verantwoordelijkheid jegens zijn opvoeder, in wien het zijn plichten ziet belichaamd; dit geldt vooral voor het jonge kind; gaandeweg treedt de opvoeder meer op den achtergrond, de plicht zelf meer op den voorgrond. In een gemeenschap, als waarvan wij spreken, kan het aantal belangrijke misdrijven niet groot zijn; tegen de kleine overtredingen kunnen met vrucht de zoogenaamd natuurlijke straffen worden toegepast, die het kind aan orde en bedachtzaamheid gewennen, zonder de humeuren erg te bederven. Komt een ernstig vergrijp voor, dan kan de persoon des opvoeders meer op den voorgrond treden, als beleedigde, als eischer, waarbij de keus tusschen straf en genade kan overwogen worden.

Mogen wij het bovenstaande als algemeene regelen beschouwen, er zijn nog tal van bijzondere opmerkingen te maken.

„Ge moogt niet straffen, zoolang ge het kind niet goed gezind zijt." Is er hevige boosheid gewekt, dan moet deze eerst bedaard zijn, voor men de straf bepaalt. Eigenlijk al een zeer oud voorschrift: „De toorn des mans werkt Gods gerechtigheid niet." Wie boos is, is onbillijk, en een onbillijke handeling heeft verwijdering ten gevolge. Zelfs bij alle voorzorg, om kalm en rechtvaardig te zijn, zou er een kloof tusschen opvoeder en kind kunnen ontstaan. Daarom ook volge er op de straf een „nabetrachting", waarbij de goede verhouding wordt hersteld.

Straffen naar vaste regelen (op dàt misdrijf volgt díe straf) kan tot groote onbillijkheid leiden, want bij gelijkheid van uiterlijke daden kunnen de innerlijke beweegredenen zeer verschillen. Aan den anderen kant zal men bij kinderen niet altijd den schijn van onrechtvaardigheid ontgaan, als men op gelijke daden ongelijke straffen laat volgen;

hoe meer keeren er straf wordt „uitgedeeld", hoe meer kans er is, in dit opzicht ergernis te geven; om die reden reeds is spaarzaamheid in het straffen aan te bevelen.

Een belangrijke les is voorts: Geef aan hetzelfde kind niet telkens dezelfde straf, want het wordt er gevoelloos voor. Hoe natuurlijk dit voorschrift zij, het wordt maar al te dikwijls vergeten.

Over het beloonen kunnen wij korter zijn.

Evenals het straffen is het een kunstmiddel, dienende om op het gedrag van het kind invloed te oefenen. Rechtstreeks karaktervormende waarde heeft het al evenmin als het straffen, maar het kan meehelpen, om den ijver te prikkelen, een schadelijke hebbelijkheid te bestrijden enz. Veelvuldig toegepast, geeft het aan de opvoeding iets onrustigs, de kinderen krijgen iets van hondjes, die gedurig opzitten, om wat te verwerven; zij verdeelen hun aandacht tusschen de taak, waarmee zij moeten bezig zijn, en de uitgeloofde belooning; zij werken volgens tarief en worden rechte loondienaars. Iets anders is het, hen eens voor een keer te beloonen, als zij zich heel verdienstelijk gekweten hebben, door het verwerven van een heel goed rapport, door volgehouden ijver, die hen in staat stelt naar een hoogere klasse over te gaan of iets dergelijks. Het denkbeeld van beloonen treedt dan minder op den voorgrond; er is een feestelijke stemming en nu wordt er verteld of getrakteerd of de spaarpot wordt eens bedacht.

Hebben wij tot nu toe hoofdzakelijk over de beginselen gesproken, wij hebben nog aandacht te schenken aan de straf zelf.

In de huiselijke opvoeding is niet veel verscheidenheid in de kunstmatige straffen. Berisping, vroeg naar bed sturen, onthouding van een genoegen, eischen weinig bespreking. Bij lichamelijke straffen, waartoe ook onthouding van voedsel gebracht moet worden, behoort gelijk van zelf spreekt, er voor gewaakt te worden, dat de gezondheid niet in gevaar komt. Kastijden is een ruw middel, dat in een ordelijke opvoeding niet dikwijls noodig zal zijn. Bij kinderen, te jong, om nog veel rede te verstaan, zal het nog het meest voorkomen. Ook kan er soms een plotselinge, nuttige uitwerking mee verkregen worden bijv. tegen moedwillige ondeugendheid. Maar — het zijn niet van huis uit brave lieden, wier kinderen veel klappen noodig hebben!

Opsluiting kan ook in enkele gevallen nuttig werken. Bij een twistziek kind is het een natuurlijke straf, hoewel van weinig vormende waarde, want de twistzoeker acht zich zelf steeds den verongelijkte en zal niet overtuigd worden, als men hem door opsluiting kortweg verhindert, zijn vermeend recht te laten gelden. — Op kinderen, die zich opwinden en dan geen rede meer verstaan, kan de eenzaamheid nuttig kalmeerend werken. Doch men houde deze straf niet voor geheel onschadelijk; de opgeslotene eischt bewaking; er zijn voorbeelden, dat er aan verkeerde neigingen werd toegegeven, en een enkele maal is het voorgekomen, dat een in donker opgesloten kind in radeloozen angst zelfmoord pleegde.

De school verschilt genoeg van het huisgezin, om nog een afzonderlijke bespreking van haar straffen en beloonen wenschelijk te maken. Klassen van 40, 50 of meer leerlingen, samengebracht uit de meest verschillende gezinnen en slechts enkele uren van het etmaal onder de tucht van hun onderwijzers, wien noch de ouders, noch het schoolbestuur ouderlijke rechten willen of mogen geven, zijn eigenlijk kleine maatschappijen onder bewind van een daartoe aangesteld goeverneur. Zeker is en blijft er plaats voor vriendelijk optreden, voor aangenaam onderrichten, voor vertrouwelijken omgang, maar de opvoeding onder zulke omstandigheden nadert, meer dan den kindervriend lief kan zijn, tot in den band houden en africhten. Hij kan soms de straf noodig hebben als afschrikkend middel, een enkele maal als middel van noodweer; zonder orde en zonder zijn gezag kan nu eenmaal zijn kleine maatschappij niet bestaan.

De straffen in de school bieden meer verscheidenheid aan, dan die in het huisgezin.

Het schandebord en de tepronkstelling zijn niet meer van onzen tijd. Stelselmatige openbare beschaming verlaagt èn den opvoeder èn den kweekeling, bederft ten eenenmale de verhouding en vernietigt bij het kind, wat juist het aangrijpingspunt voor zijn behoud moet zijn. Het is niet aan te nemen, dat deze straffen zullen herleven, tenzij bij een enkelen onderwijzer, wien door zijn schoolbestuur onschuldiger straffen verboden zijn geworden, en die, helaas, voor de verzoeking bezwijkt. Inderdaad is hier een gebied, waar het schoolbestuur weinig vermag, want al kan de straf van het schandebord belet worden, het kleineeren der kinderen in woord en gebaar is niet te verhinderen. Als de onderwijzer niet zichzelf hoog houdt, helpt het niet veel, of hem eenige tuchtmiddelen ontnomen worden.

Het strafwerk maken is nog steeds een gangbare straf. Regels, werkwoorden, sommen, thema's — er is keus. Wij zijn, als er dan voor straf gewerkt moet worden, voor arbeid, waardoor het kind nog wat leert; regels kunnen als zoodanig maar zelden in aanmerking komen. Het werk moet nagezien worden, anders wordt het een oefening in slordig en foutief werken.

Het schoolblijven is vrijheidsberooving, doch daar de onderwijzer in den regel meer voelt voor de orde in zijn klas, dan voor de theorie van het recht, vindt het vrij algemeene toepassing. Het kan óók een middel zijn, om overtreding te straffen, maar wordt het veel gebruikt, dan is de nuttige werking gering. Niets, wat zoo gemakkelijk went, als schoolblijven, vooral als het aantal gestraften niet zeer klein is. Een enkelen euveldader wat lang te houden, kan goede gevolgen hebben.

Nog is er een straf „in den hoek staan". Onderwijzers, die geen flinke ordehouders zijn, behooren zich van de toepassing te spenen; in hun hand is het slechts een middel, om eigen gezag nog meer te ondermijnen. Drie, vier kinderen in den hoek, waar zij voortgaan met wat hen daar gebracht heeft, en, minder bewaakt dan op hun plaats, nog andere kinderen van hun werk troonen!

Wegzending is een zeer ernstig feit. Het is een uiterst middel, een

bewijs van onmacht, om op zeker oogenblik een leerling te beheerschen, en voor den kwaden bengel lang niet altijd onaangenaam. Maar het belang der school kan het nu en dan eischen.

Over lichamelijke straffen is reeds gesproken. Voor de school vinden zij krachtige bestrijding, maar de tegenstanders hebben nog geen middel kunnen noemen, dat in gevallen van boos opzet en kwaadaardigheid sneller werkt. Gevaarlijk *is* het middel ongetwijfeld en deze overweging kan leiden tot volstrekt verbod, maar dan diende men tegelijk aan den onderwijzer het recht tot *verwijdering voor goed* toe te kennen. Hij moet zijn klas en gezag kunnen beveiligen tegen ernstig brutale of in-geniepige aanslagen.

In den laatsten tijd schijnt het vraagstuk der toepassing van lichamelijke straffen een buiten verhouding belangrijke beteekenis te zullen krijgen. Over het *volstrekt* verbod denken sommige schoolbestuurders blijkbaar geheel anders dan vele onderwijzers. Het komt ons voor, dat er maar één middel zou zijn, om tot eenstemmigheid te geraken. maar de uitvoering is nogal bezwaarlijk. De niet te overtuigen onderwijzers moesten bestuurders en de bestuurders onderwijzers worden, tenzij men mocht meenen, dat bij deze omkeering der rollen slechts het standpunt der strijders zou verwisseld zijn en de strijd blijven voortduren. Eenige toenadering tusschen partijen zou reeds te verkrijgen zijn, indien de onderwijzers bij ieder geval zich afvroegen: „Is hier nu werkelijk geen doeltreffender straf mogelijk dan de lichamelijke?" en indien de schoolbestuurders er naar streefden, hun denkbeelden zoo al niet te vormen, dan toch te toetsen in de school.

Wij moeten nog gewagen van een stelsel van beloonen en straffen in de school, dat bestaat in het toekennen van teekens van goed- en afkeuring. In het algemeen is het ingericht als volgt.

Van iederen leerling wordt een loopende rekening geopend. Doet hij wat goeds, dan krijgt hij een „goedkeuring", in het tegengestelde geval een „afkeuring". Het goede kan ook geschat worden op twee of meer teekens, evenzoo het kwade.

Op tweeërlei manier wordt later de rekening vereffend. Aan sommige inrichtingen wordt het voor- en nadeelig slot aan het eind van zekere tijdruimten op buitengewone wijze beloond of gestraft. Aan andere inrichtingen is het stelsel dus ineengezet, dat er nimmer een nadeelig slot kan zijn, zoodat er alleen aanleiding is tot beloonen. In het laatste geval kunnen er weer twee verschillende wegen worden bewandeld: iederen cursus beginnen alle leerlingen met 0 teekens. aan het eind krijgen alleen zij, die de meeste teekens verworven hebben, een prijs — *òf*: een bepaald aantal teekens geeft een prijs. de niet bekroonde leerlingen behouden hun teekens en kunnen in den volgenden cursus doorsparen.

Dit zijn de hoofdlijnen der stelsels. Ons bestek laat niet toe. ze volledig uit te werken. Zeker zullen de meeste opvoedkundigen van onzen tijd wel van oordeel zijn. dat hier meer geknutseld en op rekening gewerkt wordt. dan met een gezonde natuurlijke opvoeding

bestaanbaar is. Wel moet worden toegestemd, dat de teekens, de kaartjes, de prijzen — de laatste ook in de gezinnen — blijdschap brengen, maar ergernis geeft het stelsel evenzeer. Wil men de kinderen eens gelukkig maken, dan is een schoolfeest voor allen — enkele bepaald onwaardigen uitgesloten — stellig meer aan te bevelen.

Eén zijspruit van het teekenstelsel worde met een paar woorden geschetst. In sommige scholen worden de leerlingen, bijv. om de maand, gerangschikt naar het aantal verkregen goedkeuringen — een beroep op de eerzucht. Wij treden niet in een eigenlijke beoordeeling, maar wenschen een feit te vermelden, dat voldoende voor zichzelf spreekt. — Op zulk een school was „lijsthouder" in de hoogste klas, waarvan hij leerling was, een knaap met nogal wat eerzucht bedeeld. De verzoeking, om de lijst te vervalschen, ingeval hij wat minder teekens mocht hebben dan de anderen, was gering, omdat voor hem, hoewel slechts een knaap, onverdiende lauweren geen waarde hadden. Hij werkte met andere middelen. Daar hij lijsthouder was, kon hij natuurlijk steeds vooruit zien, of zijn positie in gevaar zou komen. En in dat geval maakte hij zooveel buitengewoon werk, als naar het geldend schooltarief noodig was, om hem de overwinning te verzekeren. Op die wijze is hij, hoewel zijn lot soms voor een deel in handen was van een onbekookt onderwijzer, die in zijn straffen met afkeuringen een zware tarieveering volgde, er in geslaagd, zoolang hij in de hoogste klasse zat, nummer één der school te blijven. De vervoeging der Fransche werkwoorden heeft hij door al dat bijwerk zeer goed geleerd, maar toen hij, de school verlaten hebbende, nog een poos leerling bleef van den onderwijzer der klasse, verwonderde deze zich, dat hij nooit meer iets boven de opgelegde taak afleverde.

Aan het einde van alle beschouwingen omtrent beloonen en straffen behooren wij ons steeds de waarheid voor oogen te houden, dat het doel is, den leerling op te voeren tot de zedelijke hoogte, waarop deze uiterlijke drijfveeren meer en meer haar spankracht verliezen.

„Sedert ik tot zelfkennis gekomen ben", zegt D. F. Strauss (eenigszins bekort, volgens de vertaling in „Levenslicht") „sedert ik heb opgehouden, mij door voorschriften en meeningen van vreemden als een machine te laten voortbewegen en begonnen ben tot mijzelf in te keeren en uit kracht van mijn eigen persoonlijkheid te leven, weet ik zekerder dan ik iets bij ervaring weten kan, dat verdienste en schuld steeds oogenblikkelijk vereffend worden. Elke daad, die met mijn bestemming, met den wil Gods in mij, in overeenstemming is, wekt gevoel van verhoogd leven en mitsdien van lust. Werkeloosheid of werkzaamheid in een verkeerde richting, heeft levensvernietiging, onlust, ten gevolge. En gelijk de laatste mij aan rijk beladen tafels en vroolijke feesten achtervolgt, zoo blijft de eerste mij in gebrek, smart en ziekte trouw. Ik weet, ik heb het ondervonden, dat tegenover dit inwendig gericht de uitwendige levensomstandigheden onbeteekenend zijn."

Ouders behooren zich van deze waarheid te doordringen, en goede

menschen te zijn, in wier gemeenschap het kind op natuurlijke wijze opgroeit tot een goed mensch, in wien het „inwendig gericht" bij iedere daad vonnis wijst.

Onderwijzers, die, met groote klassen belast, maar al te vaak van kunstmiddelen moeten gebruik maken, om er wat toon, wat orde in te houden, behooren het doel zich toch gedurig voor oogen te stellen en te streven naar een toestand, waarbij de kinderen loon en straf vergeten, omdat het onderwijs hen op aangename wijze trekt en meeneemt. Niets is er van de opvoeding terecht gekomen, indien zij niet heeft leeren luisteren naar het „inwendig gericht."

Literatuur:

Spencers Opvoeding door JOH. A. LEOPOLD.

Zedelijke Opvoeding door I. KOOISTRA.

„*Over straffen*", in Oud en Nieuw, III, 131; . . . „*Zedelijke Verantwoordelijkheid*" . . . in Oud en Nieuw, IV, 257 door C. F. A. ZERNIKE.

De artikelen *Determinisme*, *Dwang*, *Gehoorzaamheid* en *Schoolorde* in dit Woordenboek.

Amsterdam. J. JASPERS JR.

T.

Taalonderwijs. In art. 2 der Wet op het lager onderwijs wordt onder letter *d* als een der leervakken van de lagere school genoemd: de beginselen der Nederlandsche taal, terwijl onder *a* en *b* het lezen en het schrijven genoemd zijn. Het is dus blijkbaar de bedoeling van den wetgever, dat de beginselen der Nederlandsche taal niet het lezen en schrijven omvatten, maar dat het eene leerstof is, die naast die beide andere staan kan. Als we met geen wettelijk voorschrift te rekenen hadden, zouden we zonder twijfel het onderwijs in de moedertaal onderscheiden in spreken, lezen en schrijven. Nu wordt spreken in de wet in 't geheel niet genoemd, terwijl lezen en schrijven eene afzonderlijke plaats beslaan, waaruit van zelf de meening ontstaan is, dat schrijven nu alleen beteekenen kan: mechanisch schrijven en dat onder de *Nederlandsche taal*, uitsluitend moet verstaan worden de *grammatica* dier taal, de oefening in het zuiver schrijven. Zoo wordt taalonderwijs tot onderwijs in de spraakkunst ingekrompen en dat deze verwarring van denkbeelden vrij algemeen is, kan nog blijken uit de bepaling, die van kracht is bij onderwijzers-examens, volgens welke een candidaat zonder stemming wordt afgewezen, als hij een onvoldoend cijfer behaald heeft voor *Nederlandsch*, 'tgeen echter in de practijk hierop neerkomt, dat hij geen onvoldoend examen in grammatica mag afleggen, eene verwis-

seling van begrippen, waardoor eene bepaling, die op zich zelf toe te juichen zou zijn, tot eene dwaasheid wordt verlaagd, daar immers grammaticale kennis geen enkelen voorrang kan doen gelden boven kennis in rekenen, geschiedenis, natuurkennis of welk vak men ook wil. Toch is het wel te verklaren, dat men tot zulk eene opvatting gekomen is. Spraakkunst toch is eene wetenschap, die streng systematisch kan worden behandeld en aanleiding geeft tot een groot aantal methodisch te rangschikken oefeningen. Het is gemakkelijk, de spraakleer, vooral in hare toepassingen, tot een vak van onderwijs te maken; men kan een vasten weg volgen en heeft de beschikking over een groot aantal toepassingen. Daardoor zijn echter de andere deelen van het taalonderwijs wel een weinig in verdrukking geraakt, wat te meer te betreuren is, daar deze toch werkelijk de voornaamste deelen zijn. Waarin toch behoort taalonderwijs te bestaan? Het antwoord kan heel eenvoudig wezen: in het leeren k e n n e n en g e b r u i k e n der taal. Nu is men langen tijd, vooral onder de mannen van het lager onderwijs, van gevoelen geweest, al bracht men het niet altijd duidelijk onder woorden, dat de leerlingen hunne taal al kennen, als zij op school komen, dat zij door het leesonderwijs en door alle overige leervakken, zoo goed als trouwens door hun geheele leven, voortdurend geoefend worden in het verstaan en ook in het gebruiken der taal. Soms werden in de hoogste klassen opstellen opgegeven over geschiedkundige, eene enkele maal ook over „vrije" onderwerpen en daarmede meende men dan afgerekend te hebben met den eisch, dat de leerlingen geoefend moesten worden in het g e b r u i k der moedertaal. Voegt men daar nu de omstandigheid bij, dat het onderwijs in het zuiver schrijven heel wat tijd in beslag nam, dan kan men zich gemakkelijk voorstellen, dat langzamerhand de meening veld won, dat het vermijden van taal- en spelfouten het eigenlijke doel van het taalonderwijs is.

Toch is het gemakkelijk genoeg in te zien, dat deze meening geheel valsch is. Als we aannemen, dat het leesonderwijs voldoende zorgen kan voor het goed v e r s t a a n der taal, dan blijft er voor het eigenlijke taalonderwijs het andere deel over: het g e b r u i k e n der taal, zoowel mondeling als schriftelijk. Nu leert wel is waar ieder mensch, zoowel door het leven zelf als door het overig onderwijs, hiervan het een en ander, maar het mag toch niet ontkend worden, dat opzettelijke oefening ten deze ook veel vermag. Laat ons nu de mondelinge uitdrukking der gedachten een oogenblik ter zijde laten, dan is het immers van zelf sprekend, dat bij het schriftelijk weergeven der gedachten de inhoud hooger waarde heeft dan de vorm. In de eerste plaats moeten natuurlijk de gedachten aanwezig zijn, maar het is eene dwaling te meenen, dat dit voldoende zou wezen. Men heeft wel eens de didactische stelling uitgesproken: „Wat men goed weet, kan men goed zeggen", maar deze uitspraak wordt door de ervaring niet bevestigd en, geldt dit reeds voor het z e g g e n, nog meer is die opmerking van toepassing op het s c h r ij v e n. Als een kind geheel op de hoogte is van een voorval, dat het zelf heeft beleefd of van een verhaal, dat hem is verteld of dat hij heeft gelezen, dan kost het nog groote moeite, hem

dat te doen navertellen en nog meer moeite, het door hem te doen opschrijven. En die moeite van het schrijven zit hem niet allereerst in de bezwaren van spelling en verbuiging, maar veelmeer in de woordenkeus en den zinsbouw. Er zijn begaafde naturen, welke die moeilijkheid weinig of niet gevoelen, althans spoedig overwinnen, maar zij behooren tot de uitzonderingen. Onze landaard is niet spraakzaam, en vlotte, aangename sprekers worden bij ons niet velen gevonden. Ook het hanteeren der pen gaat ons niet gemakkelijk af. Oefening, geduldige en systematische oefening is er noodig, om daarin eenige vordering te maken. Nu kan men ieder uur slechts eenmaal besteden en wie dus het hoofdgewicht van het taalonderwijs legt op de steloefening, zal waarschijnlijk zijne leerlingen minder groote vorderingen zien maken in het zonder fouten schrijven. Maar wat helpt het, of men ieder woord goed spelt en de buigingsuitgangen onberispelijk invult, als men de gelegenheid voorbij laat gaan, van die vaardigheid eenig voordeel te trekken? Men heeft het zuiver leeren schrijven wel eens vergeleken bij het aanbrengen van bouwstoffen, noodig, om later het taalgebouw omhoog te trekken, maar ons onderwijs doet nog vaak niets anders dan den eenen stapel bouwsteenen na den anderen aanzeulen, zonder dat er met bouwen begonnen wordt. 't Is daarenboven nóg de vraag, of niet met minder krachtsinspanning dan nu veelal wordt aangewend, gelijke vaardigheid in het zuiver schrijven kan bereikt worden, als nu het geval is.

Wij zullen op het onderwijs in de grammatica nog moeten terugkomen en handelen nu eerst over wat wij het voornaamste genoemd hebben: het stellen.

Wij hebben den stelregel: „Wat men goed weet kan men goed zeggen", als onwaar afgewezen, maar daarmede is niet gezegd, dat het „goed kennen" niet eene noodzakelijke voorwaarde zou zijn van „goed zeggen". Dat heeft men wel eens vergeten, toen men kinderen „opstellen" liet schrijven over onderwerpen, die buiten hun gedachtenkring liggen. Wat men daarmee bereikt, is, dat enkele kinderen met een levendig geheugen en eenige phantasie de woorden en zegswijzen, die ze uit hunne lectuur hebben onthouden, op meer of min handige wijze aan elkander weten te rijgen en zoo een niet onleesbaar geheel weten te vormen, waarin echter innerlijke waarachtigheid geheel ontbreekt. Zoo kan men opstellen krijgen over „de storm" of over „de vriendschap", die niets doorleefds bevatten en als weergave van eigen gedachten volkomen waardeloos zijn. Niet, dat het op zich zelf af te keuren is, dat kinderen de woorden gebruiken, die zij uit eigen lectuur hebben leeren kennen — zij hebben alle woorden van anderen geleerd — maar zij mogen die niet gebruiken, om gedachten uit te drukken, die de hunne niet zijn. Voor goed stelonderwijs is het in de eerste plaats noodig, dat men geschikte onderwerpen kieze, dat zijn dezulke, waarover de kinderen iets weten te zeggen. De gedachte, die aan de onder ons welbekende stelmethode: Van daden tot woorden ten grondslag ligt, is alleszins juist. Laat de eerste steloefening bestaan in het weergeven van de daden, die de kinderen

zelf verricht hebben. Alleen dient men het bezwaar te doen wegen, dat die dagelijksche bezigheden niet altijd voldoende belangstelling bij het kind wekken, zoodat de schriftelijke reproductie er van zoo licht vervelend wordt. 't Is een bekend feit, dat eenige emotie van goeden invloed is op het spreken en schrijven; daarom mogen niet al te veel en al te lang geheel onverschillige onderwerpen worden gekozen, die phantasie en gemoed volstrekt onbewogen laten. Naast die voorvallen uit het dagelijksch leven mag ook aan het leesboek worden gedacht; dat kan inderdaad heel wat stof leveren voor schriftelijke gedachtenuiting. In de hoogere klassen der lagere school moeten ten slotte alle leervakken, die vermeerdering van kennis beoogen, in dienst van het stelonderwijs treden. Schaft men de leerboekjes voor geschiedenis, aardrijkskunde en natuurkennis af en laat men alles wat beslist onthouden moet worden, door de kinderen zelf aanteekenen, dan heeft men een rijkdom van steloefeningen, die onmogelijk geheel kan bewerkt worden en waarbij men dus nooit over gebrek zal behoeven te klagen.

De stof is alzoo voorhanden; nu rest alleen nog de vraag, hoe haar het eigendom der leerlingen te doen worden.

Schrijven is moeilijker dan spreken; daarom moet het spreekonderwijs aan het schrijfonderwijs voorafgaan. In iedere klasse en onder iedere les is er gelegenheid, de kinderen in het duidelijk spreken te oefenen, maar de leesles geeft er de meeste aanleiding toe, eensdeels door het overluid lezen zelf en anderendeels door het laten navertellen van het gelezene. Voegt men daar nog bij het opzeggen van geschikte kindergedichtjes, dan heeft men overvloedig gelegenheid, de schroomvalligheid in het spreken, die onze kinderen dikwijls kenmerkt, te overwinnen, en hun zelfs eene zekere vaardigheid in vloeiend spreken te verschaffen. In de aanvangsklase komt deze oefening het meest voor, maar geheel opgegeven mag zij ook in de volgende klassen nooit worden.

Zoodra de noodige schrijfvaardigheid verkregen is, dus ongeveer in het midden of aan het einde van het derde leerjaar, kan een begin gemaakt worden met de schriftelijke steloefening. Als inleiding kan men eenvoudige lesjes uit het leesboek laten overschrijven; daarna kan men uit de lesjes enkele woorden weglaten en die door andere laten vervangen. Overbrengen van het enkel- in het meervoud en omgekeerd, zoowel als van van den eenen in den anderen persoon, kan zoowel het zuiver schrijven als de steloefening ten goede komen. Zoo vroeg mogelijk leeren de kinderen hun naam, geboortedatum en woonplaats voluit schrijven; eenvoudige beschrijvingen van het schoollokaal, van het weer, het jaargetijde, enz. kunnen volgen. Onder leiding van den onderwijzer wordt de inhoud van een vooraf gelezen lesje op het schoolbord en op de lei in korte trekken weergegeven. Op deze wijze kan men in alle klassen voortgaan, de stof steeds nemende uit de onmiddellijke omgeving, uit het leesboek of uit de overige leervakken.

Zullen ook bepaalde verzamelingen van steloefeningen noodig zijn? Meer dan eens is het gevoelen verkondigd, dat dergelijke verzamelingen niet alleen onnoodig, maar zelfs schadelijk zijn. Wij kunnen

die meening niet deelen. Erkend moet worden, dat vele dier boekjes oefeningen bevatten, welke op het oogenblik, dat zij aan de beurt van behandeling zijn, niet genoeg aanknoopingspunten vinden in den bij de leerlingen aanwezigen gedachtenkring. Komt er bijv. een opstelletje over het konijn, terwijl dit dier nog geen onderwerp van aanschouwing en bespreking heeft uitgemaakt, dan is het duidelijk, dat er nog geen opstelletje over kan gemaakt worden, Dit bezwaar is echter niet overwegend; men kan de oefening overslaan of wel in de natuurhistorische les in dezelfde week dat onderwerp behandelen. Voorts kan er weinig tegen zijn, de volgorde in het boekje niet slaafs te volgen, maar er telkens uit te nemen, wat op het oogenblik het meest dienstig is. Is overigens de stelcursus ingericht als een leesboekje met eenvoudige lesjes, voorzien van bepaalde opgaven ter verandering en omzetting van den tekst, dan doet die stelcursus denzelfden dienst als het leesboek en kan zulk een cursus beschouwd worden als eene poging tot aansluiting van de steloefening aan het leesonderwijs. Bovendien kunnen nog andere steloefeningen goede diensten bewijzen. De spreektaal — vooral die der kinderen — is veel armer dan de schrijftaal en die rijkere schrijftaal te leeren gebruiken mag ook een der doeleinden van het stelonderwijs heeten. Er zijn bijv. verbindingswoorden, die de leerlingen uit zich zelf niet licht zullen bezigen; bepaalde oefeningen in het gebruik daarvan kunnen wezenlijk van nut zijn. Dat wordt dan tevens eene oefening in het maken van samengestelde zinnen. Woorden als wijl, terwijl, ofschoon, daarna, niettemin kunnen op die wijze onder de aandacht der leerlingen worden gebracht. Lexicologische opgaven van dezen aard mogen natuurlijk niet het leeuwendeel van den tijd in beslag nemen, maar matig aangewend, kunnen zij den woordenschat der leerlingen uitbreiden en hun tevens aanleiding geven tot wat meer samengestelden zinsbouw, als waarvan zij zich van nature bedienen.

In de hoogste klasse der school mag ook de briefvorm bedacht worden. Het briefschrijven is eene gave, die op de lagere school maar weinig kan worden aangekweekt. Kinderen hebben veelal geen stof, om een brief te vullen, waarom het in de meeste gevallen dienstig zal zijn, die stof vooraf te geven; het antwoord kan dan wel aan eigen vinding worden overgelaten. De uitwendige vorm: aanhef, onderteekening en adres, wordt dan tevens in bespreking gebracht. Waar de lagere school eindonderwijs geeft, is eene eenigszins ruime oefening in dit briefschrijven door de practijk des levens volkomen gerechtvaardigd.

Wij komen nu aan het laatste en mindere deel van het taalonderwijs: het zuivere schrijven. Door deze benaming beperken wij eigenlijk dat onderdeel, 'twelk anders zou moeten heeten: spraakkunst of grammatica, maar wij doen dat met opzet, omdat we er mee willen aangeven, dat deze leerstof alleen in zooverre eene plaats op de lagere school verdient, als ze onmisbaar is voor het zuiver schrijven. De grammatica mag op de lagere school nooit doel wezen, maar alleen middel. Wie inzicht wil verkrijgen in het wezen der taal, moet ook de

grammatica bestudeeren; dit is echter op de lagere school, en misschien zelfs op de middelbare school, onmogelijk. Als men nu de uiterste eischen stelt aan het zuiver schrijven, dan zijn er maar weinig onderdeelen van de spraakleer, die weg kunnen vallen, maar die eisch behoeft niet gesteld te worden. Overzien we even de moeilijkheden, die zich voordoen, dan merken we op, dat ze in tweeën zijn te splitsen: spelling en vormverandering. De eerste levert de minste bezwaren op. De spelling toch moet grootendeels op het gezicht geleerd worden; regels — enkele uitgezonderd — zijn hier van weinig waarde. Wie bij het eerste leesonderwijs begint, de aandacht der leerlingen op de spelling der woorden te vestigen, gedurig kleine lesjes laat overschrijven, en dat den geheelen schoolcursurs doorzet, zal de grofste spelfouten gemakkelijk leeren vermijden. Het dictee kan hier goede diensten bewijzen, mits men zorge, dat de leerlingen op de moeilijkheden voorbereid zijn. Hier geldt het in sterke mate: Al doende leert men. 't Spreekt van zelf, dat het werk nauwlettend moet gecorrigeerd worden en de leerlingen de correctie weer onder de oogen moeten krijgen. De ervaring heeft ons geleerd, dat het op die wijze mogelijk is, de meest voorkomende moeilijkheden te overwinnen, wat natuurlijk niet zeggen wil, dat de al- of niet-verdubbeling van *e* en *o* in weinig voorkomende woorden niet nog wel eens een struikelblok zal blijken te zijn; daarover bekommere men zich echter niet al te veel; men mag het uiterste niet verlangen.

De vormverandering der woorden baart meer zorg. Ook hier zal men zijne eischen moeten matigen. Wie het werkwoord goed schrijft is reeds een heel eind gevorderd. In de verbuiging geeft alleen de predicaatvorm van het substantief, of liever van de bepalende woorden bij dat substantief, den meesten last, welke moeilijkheid alleen nog overtroffen wordt door de gevallen, waarin verbuiging en vervoeging tegelijk optreden, zooals in „de gehate minister", „de bestrate weg" en derg. Overvloedige oefening met streng systematisch geordende voorbeelden is hier beslist noodig. Maar onnoodig en zelfs schadelijk is hier alle daarboven uitgaande geleerdheid. Wij zouden taalboekjes wenschen te bezitten, waarin geen enkele „regel" voorkwam, maar uitsluitend oefeningen; ieder onderwijzer kon dan naar de behoeften van zijne klas den regel formuleeren, zooals het hem het gemakkelijkst leek, terwijl dictees ook hier dienst kunnen doen, om de leerlingen te wennen aan het snel opvatten van den juisten vorm. Uit deze doelomschrijving volgt van zelf, dat deze dictees alleen als herhalingsoefeningen dienst mogen doen, nadat de zwarigheid door den leerling zoo goed als geheel overwonnen is.

Met nog een enkel woord willen we spreken over eene geheel andere oplossing, die men gegeven heeft, om de moeilijkheid van het zuiver schrijven te boven te komen. Vereenvoudig de spelling, zoo luidt het advies en schaf de verbuiging af! Wij kunnen hier niet diep op die kwestie ingaan, wijl het niet in de eerste plaats een paedagogisch vraagstuk is. De school toch behoort de spelling te onderwijzen, die buiten de school gevolgd wordt. Kan dat niet, zonder dat ernstige

belangen schade lijden, dan zal men met minder tevreden moeten zijn en zoo kunnen wij ons voorstellen, dat op scholen, die in minder gunstige omstandigheden verkeeren, sommige onderwerpen, zooals het geslachtsonderscheid der substantieven en de daarmee samenhangende verbuiging worden opgeofferd. Op scholen echter, die voorbereiden voor verder onderwijs en waar allicht vreemde talen worden onderwezen, zal die vereenvoudiging moeilijk zijn in te voeren.

Hoe het zij, of men de grammaticale vormen wil vereenvoudigen of niet, steeds zal men in het oog moeten houden, dat de schrijfwijze der woorden slechts het uiterlijk gewaad der taal uitmaakt, en dat het dwaas is het kleed te vereeren boven het lichaam. Het verstandig schrijven staat boven het zuiver schrijven. 't Is waar: een goed opstel kan door eene taalfout worden „ontsierd", maar 't is nog meer waar, dat een onbeduidend geschrift in gebrekkige taal niet kan worden gered door zuivere spelling, noch door onberispelijke verbuiging. Wie dit in het oog houdt, heeft, meenen we, geen vereenvoudiging van spelling noodig.

Tact. Er zijn van die begrippen, die zich aan iedere omschrijving en definitie onttrekken, terwijl zij toch volkomen duidelijk voor ons staan. Iedereen weet, wat onder *tact* verstaan wordt en herkent die eigenschap gemakkelijk op velerlei gebied van het handelend leven. „Voelhorens" heeft Beets boven een zijner kleine gedichtjes geplaatst, maar hij had er ook *Tact* boven kunnen zetten:

Gij hebt ze wel, of hebt ze niet
Maar kunt ze uitbotten doen, noch maken;
Er eens bij toeval aan te raken,
Is iets, dat nimmermeer geschiedt;
Gij leert ze niet uit boek of blaren;
Zij komen met geen ambt of jaren;
Door schoonheid, schatten, edel bloed,
Door niets wordt hun gemis vergoed;
Niets dat hun taak kan overnemen:
Waar *zij* ontbreken, daar vergist
Zich kloeke wijsheid, schrandre list; —
Eén ding alleen kan niet bevremen:
Men mist ze en voelt niet, dat m' iets mist.

Wij spreken hier alleen over den paedagogischen tact en, afstand doende van het wanhopig pogen, naar eene strenge begripsbepaling te zoeken, om het wezen van den tact te ontdekken, trachten we zijne openbaringsvormen te leeren kennen. Dan letten wij niet bij voorkeur op de huislijke opvoeding, al is ook hier den tact niet te versmaden, maar dan zien wij naar de schoolopvoeding en trachten een beeld te ontwerpen van den tacvollen onderwijzer. Beets' gedichtje laten we een oogenblik rusten, om er later op terug te komen.

Het eerste kenmerk van den tact des onderwijzers is fijngevoelige opmerkzaamheid. Hij leeft geheel met de klasse mee; hij ziet alles

en hij hoort alles, maar wacht er zich wel voor, dat opzettelijk te doen merken. 't Is ook niet noodig, want de leerlingen worden spoedig genoeg van die alwetendheid huns meesters overtuigd. Zijne oplettendheid is veel grooter dan die van alle leerlingen te zamen. De klasse is voor hem geen complexe massa, maar iedere leerling heeft voor hem een eigen bestaan, zoo goed als hij bestaat voor iederen leerling. Hij merkt de dingen op, lang vóór zij zich openbaren. Zijn gemoed is als een fijne barometer; elke verandering in geestelijken luchtdruk wordt hij gewaar.

Maar aan die fijngevoeligheid paart hij eene groote vindingrijkheid, om in alle opkomende behoeften te voorzien. Hij heeft honderd en een middelen bij de hand, om de afdwalende aandacht naar zich heen te trekken. Vraagt men hem, hoe hij het toch aanlegt, om zoo zijne leerlingen te boeien, hij zal het u nauwelijks kunnen zeggen. 't Is ook zoo moeilijk, die kunst van hem af te zien. Men kan haar wel benaderen, juist *zóó* gaan staan en juist *zóó* spreken, als hij doet, maar dan is men er nog niet. 't Is namaak, waar hij het echte heeft, en dat echte is zoo moeilijk te vinden. Hij kent bijv. de groote kracht der afwisseling; hij voelt in de verte de verveling, de afmatting, de lusteloosheid zijner klasse aankomen, en vóór het te laat is, heeft hij er wat op bedacht. Hij staakt den regelmatigen gang van zijn arbeid en vertelt op eens iets uit zijne eigen ervaring. Misschien laat hij een liedje zingen, dat juist van pas is. 't Is trouwens opmerkelijk, hoe alles, wat hij doet, altijd „van pas" komt. Misschien geeft hij in een ander geval proefwerk op, om te zien, of alle kinderen het werk even goed zullen maken, als de vorige maal. Hij heeft een zwak voor „domme" kinderen en het verdriet hem niet, hen telkens weer opnieuw te helpen. Hij kent misschien niet het bijbelwoord — en dat tot zijn nadeel — dat men het krokende riet niet moet verbreken en de vlammende vlaswiek niet mag uitdooven, maar hij handelt er naar onverpoosd, en dat is ten slotte toch grooter voordeel. Hij is een streng methodicus, maar zijne methode staat in geen leer- of handboek volledig beschreven. Hij is geen dienaar — laat staan: een slaaf — der methode; hij is de meester en de methode dient hem, maar dat met wonderbare trouw. Toch schimpt hij niet op de theorie; hij heeft veel aan haar te danken, maar hij heeft alles gekneed en doorwerkt naar zijne eigen inzichten en naar de behoeften zijner leerlingen.

De tachtvolle onderwijzer is in zijne kracht bij het orde-houden. Spreken doet hij er niet veel bij; straffen nog minder. Hij weet precies, hoe hij zijne leerlingen zetten moet, om ze allen in het oog te houden en om de zwakken — vooral zwak in de schooldeugden — dicht bij zich te hebben. Hij kijkt even op, hij wenkt, met hoofd of hand; soms gaat hij toevallig naast een leerling staan, die de kracht, welke van 's meesters nabijheid uitgaat, zoo ter dege behoeft. Wonderbaar komt zijn tact uit, als er iets ongewoons gebeurt; een straatschandaal onder de schoolvensters; soldaten, die voorbij trekken, paardenvolk vooral, met slaande trom of onder trompetgeschal! Hij raakt niet van zijn stuk; hij is nieuwsgierig met de nieuwsgierigen en doet mee, alsof

hij nog een kind was, zonder het oogenblik te laten voorbijgaan, waarop de schoolorde zonder storend ingrijpen weer hersteld kan worden. Vol belangstelling is hij in al wat den leerlingen wedervaart: hij vorscht hunne huislijke aangelegenheden niet uit, als iemand, die, ter wille van eene statistiek misschien, alles weten moet, maar hij luistert toch vol belangstelling naar alles wat hem verteld wordt, al zal hij den al te woordenrijke misschien uitnoodigen, hem straks, na schooltijd, de rest mee te deelen. Hij trekt van alle omstandigheden partij: in den tollentijd probeert hij, of hij ook nog tollen kan, maar 't kost hem geen moeite, te erkennen, dat hij niet zoo ver meer in die kunst is, als Jan, die allerlei nieuwe kunstjes verstaat, die in 's meesters jonge jaren onbekend waren. Ook is hij vol goeden raad en bijstand, waar het 't plakken van vliegers betreft, alsmede in het bepalen van de lengte en zwaarte van den staart. Maar met dat al gaat er geen kostbare tijd verloren, die voor ernstiger dingen bestemd is. Neen, de jongens zijn op school, om te leeren, maar als Hein van middag wat vroeger wil komen, of na schooltijd even wil achterblijven, is meester tot zijn dienst.

Of hij dan altoos even lief is? 't Lijkt er niet naar. Hij durft de dingen noemen bij hun naam. Hij kan toornen over al wat laag en gemeen is, en dan kan het gebeuren, dat de ruwste jongens tranen in de oogen krijgen, zonder dat meester eene hand heeft uitgestoken, om hen te straffen. Den verwaande weet hij neer te zetten, soms met iets spottends in zijn blik: den beschroomde moedigt hij aan en den zwakke steunt hij. Voor den drukke en den woelige heeft hij allerlei afleidende en kalmeerende bezigheden, al was het maar het schoonmaken van het bord. Hij heeft wel eens „moeilijke" en „lastige" leerlingen gehad, maar over „akelige" jongens of „nare" meisjes heeft hij nooit geklaagd. Trouwens, hij „klaagt" in het algemeen niet veel: hij is niet graag het middelpunt van een kring, noch plaatst zich gaarne vooraan. Zijn naam is misschien in 't geheel niet bekend in den lande, maar 't kan hem gebeuren dat hij op straat een hartelijken en eerbiedigen groet krijgt van een oud-leerling, die in 't voorbijgaan stil in zich zelven zegt: Wat was dat toch een brave meester!

Voorwaar, de paedagogische tact is een begeerlijk goed en de vraag dringt zich op: hoe dien tact te verkrijgen? Gaat het er mee, als met Beets' *Voelhorens*:

Gij hebt ze wel, of hebt ze niet,
Maar kunt ze uitbotten doen, noch maken?

Ja, er is waarheid in die woorden. Wat van den dichter gezegd is: *nascitur, non fit*, geldt ook van den paedagoog: hij wordt geboren, niet gemaakt. Er is een natuurlijke aanleg noodig, zekere gaven des verstands, maar bovenal des gemoeds, zonder welke de hoogste hoogten onbereikbaar zijn. Maar zoo hoog komen slechts enkelen en de overgroote meerderheid moet en mag zich met minder gelukkig prijzen. „Bij toeval" er aan te raken, neen dat is niemand gegeven, maar aan

den anderen kant staat de zaak niet zóó hopeloos, dat de mensch er niets aan zou kunnen doen. Zullen dan „boeken of blaren" ons kunnen helpen? Zeker, laat ons die hulp niet afwijzen. Er wordt wel eens laatdunkend gescholden op paedagogische lectuur en die lectuur is daarin niet zonder schuld. Maar er blijft toch genoeg over, dat we zonder waarde voor onze eigen paedagogische ontwikkeling niet ongelezen mogen laten. Men kan niet uit een boek leeren, hoe men een goed onderwijzer moet worden, maar het buiten alle boeken om te willen leeren gaat nog minder. Wat een onderwijzer bovenal behoeft, is *voorbereiding.* Die vindt hij reeds in zijne opleiding, maar daaraan heeft hij niet genoeg. Hij moet zich blijven voorbereiden, ook al heeft hij alle bevoegdheden verworven, die er te verwerven zijn. Voorbereiden, dat wil zeggen: hij moet overdenken, wat en hoe hij handelen zal, vóórdat hij tot den arbeid geroepen wordt. In de practijk, vóór de klasse, is er weinig of geen tijd tot nadenken; dan moet de onderwijzer onmiddellijk reageeren op de indrukken, die tot hem komen. 't Is maar de vraag: hoe zal die reactie uitvallen? Dat hangt van zijne gemoedsstemming af. En hoe maakt hij zich de goede stemming eigen? Door er vooraf over na te denken. Maar gelukkig hebben talllooze geslachten vóór hem over diezelfde vragen nagedacht en kan dus ieders ervaring zich toetsen aan de ervaring van die hem zijn voorafgegaan. Dat is de waarde van paedagogische lectuur: zij leert ons nadenken en brengt ons in de juiste stemming. Een paedagogisch werk is geen verzameling van recepten; ook geen wetboek, waarin alle gevallen zijn geregeld, zoodat men maar artikel zooveel of zooveel behoeft op te slaan, om te weten, hoe in een bepaald geval te handelen. Paedagogische lectuur kan paedagogisch leeren denken en voelen. Zij leidt de gedachte in eene bepaalde richting en doet ons de bezwaren gevoelen, die de practijk ons zal aanbieden, terwijl zij tevens raad verschaft omtrent de middelen, die bezwaren te boven te komen. Voegt men bij die lectuur eene oplettende practijk, leent men daarbij het oor aan hen, die vóór ons denzelfden strijd hebben gestreden, dan mag men verwachten, bij niet al te ongunstigen aanleg, op den duur dien paedagogischen tact te gewinnen, aan welks leiding men zich veilig kan toevertrouwen.

Eéne waarschuwing nog slechts. Elke deugd heeft haar spotvorm. Zoo heeft de tact tot bastaardzuster de sleur. Maar zij zijn van geheel tegengestelden aard. Sleur volgt steeds denzelfden weg, dien zij eenmaal bij toeval heeft ingeslagen. Zij heeft al het uiterlijke van den tact, maar het innerlijk leven ontbreekt. Tact gaat ook in eene bepaalde richting, maar hij weet van ombuigen en achteruitgaan, van geven en nemen, van zien als niet ziende, van hooren als niet hoorende. De sleur volgt een gebaand pad; de tact ontdekt telkens nieuwe wegen. Sleur is de wet van eene doode leer; tact is de intuitie van het zich steeds verjongend leven.

Teekenonderwijs. Langen tijd heeft het geduurd, eer het inzicht kwam, dat teekenonderwijs voor iedereen van belang is; de tijd ligt

nog niet ver achter ons, dat men het alleen van waarde achtte voor geboren kunstenaars en verder als liefhebberijvak in de gegoede kringen.

Bij de oude volken werd het teekenen doorgaans alleen onderwezen met het oog op de kunst of de kunstnijverheid, — in het laatste geval beoogde het den werkman geschikt te maken tot het aanbrengen van versieringen op kunstvoorwerpen. Alleen in Griekenland is het een tijdlang beschouwd als een onderdeel der opvoeding in het algemeen: het leerde den mensch het schoone, door anderen voortgebracht, genieten. Bij de Romeinen stond het teekenen geheel in dienst van kunst en nijverheid, en werd het op geheel werktuiglijke wijze aangeleerd. Na de grondvesting van het Romeinsche rijk is het de kerk, die de beschaving bewaart en verbreidt. In de kloosterscholen wordt ook de teekenkunst beoefend, wat de talrijke miniaturen in handschriften, psalm- en getijdeboeken aantoonen, evenals de vele versieringen van portalen, altaren en kerkgereedschappen. Dan zijn gedurende de middeleeuwen ook de bouwhutten, — eerst schrijf- en teekenlokalen, tijdelijk opgericht op plaatsen, waar groote werken moesten worden uitgevoerd, later gezellen-, inzonderheid steenhouwersvereenigingen, — bekend, omdat daar het teekenen werd verzorgd.

In de steden, die zich met het onderwijs inlieten, gaf men zich nog weinig moeite voor het teekenonderwijs.

Van grooten invloed is de Italiaansche schilder Leonardo da Vinci (ongeveer 1500) geweest: zijn werk over de schilderkunst is o. a. ook in het Nederlandsch vertaald. Hij bedoelt vooral de opleiding van aanstaande kunstenaars, die vlijtig teekeningen van goede meesters copiëeren, — oogen, monden en ooren laat hij in allerlei standen van platen nateekenen, — daarop volgt de geheele kop. Eeuwen lang heeft men hem in deze copiëermethode gevolgd. Toch is zij alleen van belang voor den schilder, en de leerling levert onbegrepen, werktuiglijk werk: de plaat van het oog wordt nageteekend, zonder dat het werkelijke oog goed is bekeken.

In de 17e eeuw komt eenige wijziging in de waardeering van het teekenonderwijs. Comenius (± 1650) vestigt er de aandacht op, dat het aanleiding geeft tot nauwkeurige beschouwing van de voorwerpen, en Locke wijst op het teekenen als tweede taal. Wanneer men op reis is, zegt hij, dan kan men dikwijls door een paar lijnen meer uitdrukken dan men op een geheel vel papier zou kunnen schrijven. Hij predikt echter de leer: Nihil invita minerva, niets zonder aanleg; waar deze ontbreekt wil hij den leerling van het onderwijs vrijstellen. Locke breekt niet duidelijk met het copiëersysteem, maar raadt wel aan naar de voorwerpen zelf te laten teekenen, waartoe de leerling in den regel niet kwam.

Vooral Rousseau is het, die, in de tweede helft der 18e eeuw, in zijn Emile tegen de copiëermethode optreedt. Hij wenscht zijn leerling alleen de natuur tot meester te geven en alleen de voorwerpen zelf tot modellen. Een huis moet naar een huis, een mensch naar een mensch worden geteekend. Zijn bedoeling is niet zoo zeer de voorwerpen te leeren nabootsen, dan wel, ze al teekenende te leeren kennen.

Inmiddels bleef ook na Rousseau het teekenonderwijs het oude spoor volgen. Het bleef een copiëeren naar platen, — het teekenen naar afbeeldingen der menschelijke figuur bleef vooropgesteld.

Pestalozzi († 1827) wilde evenals R. het teekenen onderwijzen aan alle kinderen, — en hij wenschte ze te brengen tot het afbeelden van eenvoudige voorwerpen naar de natuur. Beter dan Rousseau is hij er in geslaagd een practisch uitvoerbaren leergang samen te stellen. Hij laat op het teekenen van rechte lijnen dat van vierkanten, rechthoeken en andere geometrische vlakke figuren volgen.

Hoewel dus nogmaals van zeer bevoegde zijde gewaarschuwd was tegen den ouden gang, bleef deze in de practijk algemeen in gebruik. De leerlingen kregen elk een voorbeeld voor zich, een huisje, een bloem, landschapjes, die in bergkrijt en roodaarde werden nagebootst. Vervolgens platen, die ornamenten en deelen van het menschelijk lichaam voorstelden. Eindelijk werkte de leerling naar gips, koppen, enz. die met behulp van arceering geschaduwd werden. Er begon echter reeds een kentering te komen.

De Gebr. Dupuis (± 1835) te Parijs braken geheel met het copiëeren. Zij laten hun leerlingen van het begin af naar de natuur teekenen, — en hoewel er gegronde aanmerkingen op hun werk zijn gemaakt, toch moet worden erkend, dat zij een geleidelijken gang hebben samengesteld om de leerlingen te brengen tot de kennis der eenvoudigste perspectievische verschijnselen. Hun eerste voorbeelden zijn vlakke draadmodellen: een rechte lijn, verschillende hoeken, allerlei vlakken, — vervolgens geraamten van meetkundige lichamen, en blokken, terwijl deze reeks gevolgd wordt door modellen van meubels, gewelven, zuilen e. d., uit gips of hout vervaardigd.

Van de overdrijving dezer ontwerpers, de plaat geheel te verbannen, is men teruggekomen, — tegenwoordig meent men, dat hun methode eerst dan met vrucht kan worden toegepast, als een grondslag is gelegd door het teekenen naar vlakke meetkundige figuren van plaat en naar vlakversieringen of projectievische afbeeldingen, waarin die zijn toegepast. Hiermede zijn de vlakke draadmodellen in onbruik geraakt.

Met ons zeer beknopt overzicht zijn we nu genaderd tot den tegenwoordigen tijd, die zich kenmerkt door een vrij algemeen aanvaarden van eenige hoofdbeginselen, welke we straks zullen uiteenzetten, waarnaast evenwel valt te wijzen op verschillende afwijkende meeningen.

Voor wij tot de bespreking hiervan overgaan, volge nog een overzicht van de rijksbemoeiingen in ons land met het teekenonderwijs op de scholen.

In de wet van 1806 wordt het niet onder de leervakken genoemd; in die van 1857 is het gerangschikt onder de vakken voor het uitgebreid lager onderwijs, — de teekenakte wordt ingesteld. In 1873 wordt het teekenen opgenomen onder de facultatieve vakken. Blijkbaar was de regeering echter van zins ernstig de verplichte invoering voor te bereiden, waartoe zij deskundigen naar het buitenland zond, om daar het teekenonderwijs te bestudeeren. Aan een aantal teekenonderwijzers werd een regeeringscursus gegeven, — in 1881 richtte men de

Rijksnormaalschool voor teekenonderwijzers te Amsterdam op en tot directeur werd benoemd de heer Molkenboer, die de genoemde onderzoekingen in het buitenland had meegemaakt en een der voornaamste leiders van den cursus was. In hetzelfde jaar werden de provinciale examens voor de teekenakte vervangen door een onderzoek voor één rijkscommissie. Eindelijk werd in 1889 het teekenen opgenomen onder de verplichte leervakken voor de lagere school, — daarmede was het pleit gewonnen. Eenige heeren kregen opdracht, in een aantal plaatsen voordrachten te houden ten einde de onderwijzers eenigszins omtrent het nieuwe vak in te lichten, dat nu steeds in gunstiger omstandigheden komt, daar de onderwijzersakte reeds een tamelijk ernstige voorbereiding eischt [1]).

Waar we het *nut* van het teekenonderwijs nu willen nagaan, daar richt ons oog zich onmiddellijk tot het dagelijksch leven met de vraag, wie daar behoefte hebben aan, profijt hebben van het teekenen. En dan ontmoeten we tal van ambachtslieden: lithograaf, huis- en rijtuigschilder, timmerman, meubelmaker enz., die het teekenen in hun bedrijf niet kunnen ontberen. Verder is het voor iedereen van groot gemak te kunnen schetsen, en te weten, dat men het kan, want alleen in dat geval zal men gaan teekenen. Hoe vaak gevoelt men haast behoefte, een beschrijving met een teekening, een vluchtigen krabbel, toe te lichten: ge wilt b.v. een timmerman een of ander voorwerp laten vervaardigen, — wat is het verder gemakkelijk, als men door een schetsje van iets merkwaardigs, dat men opmerkt, zijn geheugen te hulp kan komen. En ieder weet bij ervaring, hoe al teekenende de vaardigheid toeneemt, hoe daardoor de hand wordt geoefend.

Dan bevordert het teekenonderwijs het gemakkelijk opnemen en bewaren van juiste gezichtsbeelden van de dingen: het ontwikkelt, zooals men zegt, het oog. Wel is een goed oog intusschen slechts voor een gering deel het gevolg van opzettelijk onderwijs, — het is vooral een kwestie van aanleg. Dit blijkt reeds in de lagere klassen: uit de fantasietjes van sommige kleinen kan men zien, hoe merkwaardig goed ze opnemen. En een onderwijzer, die gaarne zijn lessen op het bord illustreert, bemerkt meermalen, hoe hij met een teekening verlegen zit, omdat het voorwerp, het dier, de plant, die hij wil schetsen, hem niet helder voor den geest staat. Toch steunt het teekenonderwijs het waarnemen: de geteekende vormen hebben zeer scherpe beelden achtergelaten, en leenen zich daardoor uitstekend tot apperceptiemateriaal, — terwijl het teekenen verder gewent aan een zekere methode van zien: de teekenaar zoekt een voorwerp dadelijk terug te brengen tot een bekenden vorm of tot een groep van bekende typen, op bepaalde wijze gerangschikt, — een toren is voor hem een vierzijdig prisma, waarop zich een achtzijdige piramide bevindt.

Verder heeft het teekenonderwijs aesthetische waarde, — deze ver-

1) Een uitvoeriger overzicht vindt men in: D. Lako. Overzicht der Geschiedenis van het Teekenonderwijs.

dienste heeft vooral het teekenen naar platen. Dat die daarom fraaie vormen moeten vertoonen en in kleur moeten zijn, — gevoel voor kleur toch is een der voornaamste bronnen van aesthetisch genot, — ligt voor de hand.

Het schijnt ons hier reeds de plaats, tegen een eisch te waarschuwen, dien sommigen aan het teekenonderwijs stellen. Ieder onderwijzer heeft natuurlijk meermalen opgemerkt, dat bij kinderen groote liefhebberij voor het zoogenaamde naïeve teekenen bestaat, — ieder oogenblik grijpen zij aan, om op lei of papier poppetjes, huisjes, e. d. neer te krabbelen. Hoe nuttig en aangenaam zou het zijn, als het kind zich in deze richting verder ontwikkelde, als het alles kon blijven teekenen; het teekenen zou dan terecht den naam van tweede taal kunnen dragen. Dit ideaal moet iedereen toelachen, en het is dan ook alleszins verklaarbaar, dat telkens weer predikers opstaan, die er ons in willen doen gelooven. Zien wij, of hun doel bereikbaar is. Waar het kleine kind thuis of op school iets teekent, daar bedoelt het in 't geheel niet, het ding af te beelden, — als de kijker maar begrijpt wat hij zeggen wil, dan is hij tevreden. Hij is symbolist veel meer dan naturalist. Een hooge schoorsteen is een fabriek, het poppetje bestaat in zijn meest primitieven vorm uit een kringetje voor het hoofd met daaronder een paar strepen voor de beenen. Het loont zeer de moeite de ontwikkeling der figuren voor een zelfde zaak bij de kinderen na te gaan, — hier ontbreekt ons de ruimte, er verder over uit te weiden [1]). Meermalen blijkt ten duidelijkste, dat de voorstellingen der kinderen zeer onvolledig zijn, slechts langzamerhand komt hierin verbetering. En later openbaart zich hoe langer zoo meer het streven, hun figuurtjes te doen gelijken, ze gaan in dit opzicht gebreken in hun werk opmerken, waar ze niet aan weten tegemoet te komen, en dit is heel natuurlijk, want om dit te kunnen zouden ze geboren artisten moeten zijn. En om dezelfde reden is het dwaasheid ook maar een oogenblik te meenen, dat men hen dit betere schetsen van dier en mensch kan leeren, daarvoor is de stof veel te moeilijk. Het is dus heel natuurlijk, dat dit fantasieteekenen op den duur bij het gros der kinderen vermindert en eindigt met geheel te verdwijnen. Een man, een boom bevredigend neer te zetten, dat is nu eenmaal niet ieders werk, en het moet teleurstelling baren, de kinderen daartoe te willen opwekken. Sommige schrijvers (Sevenhuysen, Begrijp, wat gij teekent) komen den leerling te hulp, door hem het figuurtje voor een boom, een mensch e. d. te leeren, — maar op die wijze ontaardt het teekenen in het aanbrengen der kennis van een aantal gebrekkige hieroglyphen. Dit brengt ons weer tot de oude copiëermethode, die de kinderen onbegrepen, werktuiglijken arbeid

---

1) Zie over dit naïeve teekenen uitvoeriger: Sully, Studies of Childhood, Van der Wal, „Het naïeve teekenen" in het Jaarverslag der Paedagogische Vereeniging van 1902, dezelfde, „De perspectief in het naïef teekenen", in School en Leven, jaargang 1902, A. J. Schreuder, „Iets over Kinderteekeningen" in den jaargang 1903 van het Vaktijdschrift. Verder: Zwier en Jansma, Het teekenen naar vlakke figuren, 4e druk, onder het Hoofdstuk: Het naïeve teekenen.

doet leveren. Wenscht men werkelijk de menschelijke gestalte te laten teekenen, laat men het dan doen zooals de aanhangers der Reformbeweging (zie achter), die het naar de natuur doen geschieden. — Het ligt voor de hand, dat auteurs, die het teekenonderwijs in dezen koers willen leiden, van den onderwijzer ook een groote mate van vaardigheid in het schetsen verwachten. Sevenhuysen o. a. wil, dat hij geheele verhalen op het bord kan illustreeren, dat hij geschiedkundige gebeurtenissen in eenige tafereelen kan weergeven, die dan de leerlingen tot navolging moeten opwekken. Nu beproeve men maar eens, in eenige luchtige krabbels een troep ruiters op het bord te schetsen zóó, dat de jeugd het geval niet komisch vindt. Wij zijn overtuigd, dat men hier te veel vergt èn van den gemiddelden onderwijzer èn van het kind.

Wel raden wij aan, naast het geven van methodisch teekenonderwijs belangstellende aandacht te wijden aan fantasieteekenen in verloren oogenblikken; waar de onderwijzer fouten opmerkt, die ook het kind bij eenig nadenken in het oog springen, vestigt hij er de aandacht op, — maar hij moet meer waardeeren dan critiseeren.

Wat wij nu meenen, dat met het teekenen op de lagere school moet worden bereikt? In de hoogste klasse moeten de kinderen zonder grove fouten een eenvoudige vlakversiering kunnen nateekenen en vrij vlug, ook uit het hoofd, een natuurteekening, een projectie en een doorsnede kunnen vervaardigen van eenvoudige voorwerpen uit het dagelijksch leven: een kistje, een emmer, een flesch, een vaas, een pot e. d. Want ook eenige kennis van projecties en doorsneden moet en kan op de lagere school worden aangebracht, — in de eerste plaats ten behoeve van de aanstaande ambachtslieden, die ze in hun vak zullen aantreffen, maar verder ook voor de anderen, die ze later in populair-wetenschappelijke lectuur, in couranten e. d. ontmoeten, en er voor zichzelf dienst van kunnen hebben ter weergeving van eigen bedoelingen.

Men is tegenwoordig gewend te spreken van *voorbereidend*, *plaat-* en *natuurteekenen*. Het eerste wordt gegeven in het 1e en het 2e leerjaar, — het tweede volgt op het voorbereidend teekenen, terwijl het natuurteekenen gewoonlijk in het 5e leerjaar aanvangt.

Het *voorbereidend teekenen* is langen tijd gegeven volgens de stigmographische methode, — het teekenveld, lei of papier, was in ruitjes verdeeld, of door lijnen, zoodat vierkantjes ontstonden, of door stippen, die de hoekpunten der ruitjes aangaven. Het voorbeeld, een rechtlijnige versiering, was op het bord evenzoo op een geruit veld geteekend, en het kind telde uit, waar het beginnen moest, het telde hoeveel ruitjes zijn figuur lang of hoog moest zijn, en het trok dan zijn strepen over de lijnen van papier of lei, of van punt tot punt. Het oog vond hier weinig baat bij, — de afmetingen werden geteld, en er was geen sprake van, dat bij het peuterig teekenen van de afzonderlijke lijnen en lijntjes naar het neerzetten van een totaalindruk werd gestreefd. En de hand, die los, luchtig werk moet leveren, werd ge-

dwongen over het geruite veld zware lijnen te trekken, om ze duidelijk zichtbaar te maken. Dit gaat wel wat beter bij de stippen, maar over 't geheel toch profiteert ook daar de hand niet veel.

Beter gaat dit bij de methode „*De eerste stap*" van W. Meerwaldt en J. H. Hinse Jr., die de kinderen in cahiers naast de voorbeelden eenvoudige figuren met lood- en waterpaslijnen laten teekenen, waarvan in den regel enkele steunpunten zijn gegeven.

Van W. Zwier en T. Jansma zijn zes cahiers ten behoeve van het voorbereidend teekenen ter perse, waarin ze eenvoudige projecties geven. Telkens komen van elk ding twee eenigszins verschillende afbeeldingen voor, twee vlaggen, waarvan het doek van de een langer is dan dat van de ander, twee huisjes, het een hoog en smal, het ander laag en breed. Juist door die verschillen naast veel overeenkomst spreekt de vorm duidelijk en hierdoor slagen de kinderen vrij goed in hun afbeelding. De figuren vertoonen eerst alleen lood- en waterpaslijnen, daarna komt ook de schuine lijn, en eindelijk volgen enkele figuren, die ook een gebogen lijn hebben. Aan het eerste cahier gaan figuren vooraf, die in de Handleiding: „Het teekenen naar vlakke figuren" voorkomen, en dienen om de kinderen eenigszins met het teekenmateriaal vertrouwd te maken.

Aan het eind van dit opstel, waar we op enkele nieuwe richtingen in ons vak zullen wijzen, vinden we gelegenheid ook nog even op het voorbereidend teekenen terug te komen.

Het *teekenen naar plaat* vangt, zooals we reeds zeiden, aan in het 3e leerjaar. Vrij algemeen wenscht men hier te beginnen met rechtlijnige figuren, eerst figuren uit lood- en waterpaslijnen opgebouwd, vervolgens komt ook de schuine lijn aan de orde, — daarna volgen figuren met cirkelmotieven, eindelijk die welke de vrijgebogen lijn vertoonen.

Deze indeeling vinden we vermeld in een verslag door den heer Molkenboer in 1890 uitgebracht aangaande de conferenties, waarvan we op pag. 1065 melding maakten, terwijl een nader rapport (van '98) van een 9-tal leden der Nederlandsche vereeniging voor Teekenonderwijs denzelfden geest ademt; dit rapport is door de commissie met groote eenstemmigheid vastgesteld. (Wij vestigen hierop de aandacht, omdat er uit blijkt, dat in ons land toongevende kringen nog geen ingrijpende veranderingen in ons teekenonderwijs wenschelijk achten).

Het schijnt ons voor den lezer het gemakkelijkst, dat we hier een bepaalde reeks platen beschrijven. Hierdoor toch kunnen we meer in bijzonderheden treden en vermijden we het zekerst allerlei vage algemeenheden. Wij kiezen de 125 Wandplaten in kleur, door Zwier en Jansma (1896, gedeeltelijk herdrukt in 1903), welke in hoofdzaak voldoen aan de eischen, door genoemde commissie in haar rapport gesteld [1]).

---

1) Andere stellen wandplaten zijn: W. B. G. Molkenboer, Het elementair klassikaal Teekenonderwijs; J. H. Hinse, W. Meerwaldt en J. H. Hinse Jr., De Vrije Hand.

Eerst komen platen, welke figuren bevatten, uitsluitend uit lood- en waterpaslijnen samengesteld, een vierkant, tegel- en vlechtversieringen, een nabootsing van eenvoudig metselwerk, een raamvulling, een hoofdletter. een steenen kruis e. d. De platen zijn streng gerangschikt naar de indeeling der lijnen.

Zooveel mogelijk is er naar getracht, ze voor de kinderen begrijpelijk te maken, — de samenstellers hebben gezocht naar bruikbare afbeeldingen van dingen. Versieringen b.v. uit een eigenaardige groepeering van vierkanten bestaande, moeten met uitgeknipte stukken papier worden nagebootst, — vlechtwerken evenzoo. Bovendien zijn de platen gekleurd, wat naast aesthetische waarde ook belang heeft voor de verstaanbaarheid der figuur. Het metselwerk is b.v. opgebouwd uit donkergele rechthoeken en een steenrood vierkant, waardoor het de natuurlijke kleur vertoont. Kleur verduidelijkt in het bijzonder vlechtversieringen, welke allerlei vlakken vertoonen, die elkaar op verschillende wijzen snijden. Zonder tint zien die er dikwijls verward uit, — het is bijna onmogelijk een band in zijn wendingen te volgen. Kleur brengt echter dadelijk de gewenschte duidelijkheid, — het doet immers de vlakken spreken, waaraan we hier behoefte hebben, — de ongekleurde plaat vertoont slechts een wirwar van lijnen.

Na deze opmerking over de kleur keeren we tot den leergang terug. De oefeningen in het teekenen van schuine lijnen vangen aan met het laten verbinden van eenige paren punten, die in verschillende richtingen boven of onder elkaar liggen. In de eenvoudigste platen met schuine lijnen worden deze immers alle geteekend van een bepaald punt tot een ander. Nemen we b.v. het vierkant op een zijde, waarin zich een vierkant op zijn punt bevindt. De lijnen van dit laatste worden niet even schuin geteekend als die van het voorbeeld, al zoekende en tastende, door te beproeven, de lijn de juiste richting te geven en daarna te vergelijken en te verbeteren, — zij worden van zelf even schuin, als de kinderen maar de middens der zijden van hun vierkant door rechte lijnen verbinden: begin- en eindpunt daarvan zijn gegeven. Omdat de schuine lijnen, hellende onder een hoek van 45° nog al veel voorkomen, en omdat het het van belang is, van dien stand een scherpe voorstelling te hebben bij het bepalen der richting van andere schuine lijnen worden eerst een aantal figuren geteekend, welke genoemde helling vertoonen. Band- en tegelversieringen, vierkantvullingen, een ridderkruis, regelmatige acht-, drie- en zeshoeken komen verder voor.

Het doel van het teekenen naar de dusver besproken platen, is voor alles het leeren neerzetten van zuivere rechte lijnen, — zij bevorderen dus in de eerste plaats techniek; dit is mede voor een goed deel het geval met de cirkelmotieven, waarover we zoo dadelijk een en ander zullen opmerken. Deze platen verschaffen dus door zeer verschillende voorbeelden oefening der hand en ze vertoonen in dat opzicht eenige overeenkomst met wat de reformrichting mechanische, automatische of driloefeningen noemt (zie hierachter). — Wel eischt het indeelen der lijnen inspanning van het oog, — maar hiernevens hebben de samenstellers der 125 Wandplaten behoefte gevoeld aan afzonderlijke

voorbeelden voor het vrije opvatten van verhoudingen en richtingen, die niet als het ware werktuiglijk worden overgenomen doordat de lijnen in gelijke stukken zijn ingedeeld. En aan dit meer op het oog opnemen der vormen heeft het kind behoefte, wil men het tot gemakkelijk schetsen brengen. Hoe het natuurteekenen deze voorbereiding eischt, blijkt voldoende, als we bedenken, dat de leerling daarbij dadelijk voor twee moeilijkheden geplaatst wordt: niet juist in kleine getallen uit te drukken verhoudingen, die à peu près worden geschat of gemeten, en perspectievische verschijnselen. Het is mogelijk en dus noodig, dat de eerste van dit tweetal reeds wordt voorbereid bij het plaatteekenen. Het is toch te dwaas, dat een kind aan een piramide of kube gezet wordt, als het nog nooit een rechthoek met onbekende verhoudingen op 't oog heeft nageteekend. Om deze redenen vinden we nu te midden van de figuren met schuine lijnen en van de cirkelmotieven een aantal platen, die vooral oogoefening bedoelen, en waaraan allerlei verhoudingen eerst als hij het natuurteekenen door het zoogenaamd vergelijkend meten met teekenpen of potlood, of geheel op het oog ongeveer moeten worden bepaald, en allerlei richtingen ook voor een goed deel op het oog moeten worden overgenomen. Deze figuren, zoogenaamde *vrije motieven*, omdat ze willekeurige verhoudingen en richtingen geven, vertoonen verschillende projecties naar voorwerpen: een boekband, een kerkje, een paar kannen, een vaandel, een lantaren, een hangslot, een slijpsteen, een hanglamp, enz. terwijl verder onder de vormen in vrijgebogen lijnen nog voorkomen een gevel en een kruiwagen. Deze projecties, welke bijzondere aantrekkelijkheid voor de leerlingen hebben, waren bij de meer mathematische vormen niet steeds te gebruiken, daar de dingen uit het dagelijksch leven meermalen te veel zouden moeten worden vervormd, om eenvoudige verhoudingen te vertoonen.

De cirkelmotieven beginnen met den geheelen cirkel, welke geteekend wordt met behulp van twee middellijnen. In een andere serie platen wordt hij geteekend om veelhoeken; de veelhoek geeft dan een aantal punten van den omtrek. Wordt de cirkel aldus voltooid, dan blijkt hij echter uit zooveel afzonderlijke bogen te bestaan als de veelhoek zijden heeft. De geheele cirkel gaat in de 125 Wandplaten voor den kwartcirkel, omdat elk kind van den cirkel zoo'n uitnemend zuivere voorstelling heeft: geen vorm komt in het leven meer voor dan de cirkel. De eigenschap, dat hij zuiver rond is, staat dan ook op den voorgrond, — men vermijde het laten nameten der stralen: op het feit, dat die alle gelijk zijn, vestige men eerst in het geheel maar niet de aandacht. Concentrische, rakende, halve- en kwartcirkels komen verder onder de figuren voor, — veelhoeken worden in den cirkel geteekend, — zooveel mogelijk is weer gezorgd voor afbeeldingen naar voorwerpen met aangenamen vorm en fraaie kleur. Behalve de genoemde vrije motieven komen nog de volgende „levensvormen" voor: een wiel, een katrol, een luchtgat, een hoofdletter, een klosvorm. De overgang van den cirkel tot de vrijgebogen lijn is zeer geleidelijk: cirkelbogen worden geteekend zonder dat het middelpunt bekend is, zoodat ze

het karakter van vrije lijnen verkrijgen. De vrijgebogen vormen vangen aan met een plaat, welke drie bladvormen vertoont, die veel overeenkomst vertoonen met een vorig blad, begrensd door twee cirkelbogen. Door de groote overeenkomst, ook tusschen de bladen onderling, springt het verschil te scherper in 't oog, waardoor een scherp beeld ontstaat van de vrijgebogen contour en de kans op een goede teekening wordt verhoogd. Verder volgen in de tweede serie nog eenige vrijgebogen vormen met de bedoeling, dat scholen met vrij beperkten tijd voor het teekenonderricht, alleen de 1e en de 2e serie zullen gebruiken, terwijl de 3e dan kan worden gebezigd op scholen, waar men meer tijd beschikbaar heeft.

De vrijgebogen vormen zijn minder gemakkelijk te rangschikken, — ze bevatten steeds twee moeilijkheden van zeer verschillenden aard: den opzet, d. i. het opvatten van den hoofdvorm, van de verhoudingen en richtingen, en de eigenaardige ronding, de beweging van de lijn. Soms is het eene vrij eenvoudig, het andere lastig, — zoodat het meermalen haast onmogelijk is uit te maken, welke van twee platen nu wel vóóraan moet. Trouwens, dikwijls doet dit er ook niet veel toe. — Eenige belangijke vormen moeten voorkomen, o. a. ellips (ook met het oog op het natuurteekenen), hartvorm, spiraal e. d. Verder moet men beginnen met figuren, die eenvoudige, groote vormen geven, zoodat de beweging der lijn goed in het oog springt. Omdat de auteurs bij de keus der vrijgebogen vormen geheel vrij waren, hebben ze hier zeer dikwijls van eenvoudige projecties naar allerlei voorwerpen gebruik gemaakt. Uit allerlei gebied zijn de voorbeelden samengelezen, waardoor het kind wordt opgewekt, in verschillende dingen fraaie vormen en proporties op te merken. Vooral aan planten zijn allerlei motieven ontleend, — dan aan de kunstnijverheid, vazen, kannen, glaswerk, — ijzer- en koperwerk, tegels — schilden en wapens, — een paar hoofdletters e. d. Het stamwapen van Nassau, een gouden leeuw op een veld van azuur, vormt het slotnummer der geheele reeks.

Ter perse zijn nu (1905) nog 25 nieuwe wandplaten, vooral voor de gebruikers der 1e en 2e serie, die alle vrije motieven en voor de kinderen aantrekkelijke figuren bevatten (ophaalbrug, schip, vlinder e. d.) en de bedoeling hebben, hun, die eens een nieuwe plaat wenschen bij te voegen of die de geometrische vormen in de minderheid willen brengen, daartoe de gelegenheid te verschaffen.

Zooals boven reeds is opgemerkt, heeft het *teekenen naar de natuur* op de lagere school vooral ten doel, de leerlingen te brengen tot het opmerken en weergeven van den schijnvorm van eenvoudige voorwerpen uit het dagelijksch leven.

Langen tijd waren bij het natuurteekenen allerlei blokken van meetkunstige lichamen bijna het eenige materiaal, — hiervan is men echter reeds teruggekomen en op de goed ingerichte scholen is het geen zeldzaamheid meer, jongens naar een stoof, een stoel, naar kannen en potten te zien teekenen. De perspectievische verschijnselen, de versmalling van wijkende vlakken en de verandering in richting van

wijkende lijnen geven bij het natuurteekenen aanleiding tot moeilijkheden. Vergelijkt men nu een cilinder in dit opzicht met een vierzijdig prisma, dan valt het op, dat de eerste veel gemakkelijker is dan de tweede, en het moet dus eenige bevreemding wekken, dat men steeds de lichamen met platte aan die met gebogen vlakken heeft doen voorafgaan. Onverklaarbaar is het natuurlijk niet: deze regeling herinnert er aan, dat dadelijk ook veel zorg werd besteed aan het aanbrengen van licht en schaduw op het oppervlak. En nu biedt in dit opzicht het gebogen oppervlak met zijn reflexen een moeilijkheid boven het platte. Nu echter hoe langer zoo meer het denkbeeld baan breekt, dat het teekenonderwijs moet leeren schetsen (hierop hebben wij reeds in 1895 de aandacht gevestigd in de Vacature, naar aanleiding van een inleiding op de Afd. Amsterdam van het N. O. G.), en daarmede de schaduwtechniek op den achtergrond treedt, blijkt de wenschelijkheid, vooral rekening te houden met den vorm, en nemen we dus het denkbeeld van Cooke (zie achter) over, om den cilinder voorop te laten gaan. Men laat hem eerst naar een blokmodel teekenen, dat onder ooghoogte en dus het best vóór de klasse tusschen 2 rijen banken op een trapje wordt geplaatst. Het kan dus noodig zijn, twee blokken te gebruiken of slechts met de éène helft van de klasse te werken. De ellips moet bij het plaatteekenen zóó zijn beoefend, dat die ongeveer in één trek vrij nauwkeurig kan worden neergezet. Om te laten zien, dat de ronding van het grondvlak grooter moet zijn, dan die van het bovenvlak, kan men den cilinder naar boven en naar beneden bewegen, waarbij de verandering in breedte van het bovenvlak in het oog springt. Met een lichte potloodarceering (wij gebruiken hier potlood) worde een vlakke tint aangebracht. Nu kunnen reeds allerlei voorwerpen uit het dagelijksch leven volgen: een cilinderglas, een bus, een rijksdaalder, misschien een eenvoudige muts. Verder is het de afgeknotte kegel, die de aandacht vraagt. Het schijnt ons onnoodig, de vele gebruiksvoorwerpen, die dezen hoofdvorm vertoonen, ook nog weer door een blok te doen voorafgaan. Een emmer is al heel geschikt, een tumbler kan ook dienen, hoewel die wat klein is. Dan volgen verder: bloempot, kroes, lampekap, trechter, e. d. Valt aan een dezer lichamen de reflexschaduw duidelijk op te merken, dan kan men de leerlingen eens aanmoedigen die terug te geven. Verder kunnen als modellen dienst doen: een houten cilindrische maat, een ton, een waterkaraf, flesschen, een eenvoudig wijnglas, een theekopje met schoteltje, een bord e. d.

In de 6e klasse komen nu lichamen met platte vlakken aan de orde. Een eenvoudig voorbeeld, waarmede zeer goed kan worden begonnen, is een schoolbord, dat om een verticale as in een lijst kan draaien. Men plaatst het bord voor een rij banken, — alleen de kinderen van die rij mogen het straks schetsen, — de anderen teekenen zoolang een plaat. We wenschen n.l., dat het vlak van het bord onverkort in zijn waren vorm worde gezien, en dit is alleen het geval voor die kinderen, welke er juist recht voor zitten. Deze teekenen nu eerst bord en rand op het oog. Vervolgens draait de onderwijzer het bord open, zoodat

het een scherpen hoek met den rand maakt en de kinderen tusschen bord en rand kunnen doorzien. En nu moet worden geteekend wat de kinderen opmerken. De rand vertoont zich als zooeven, en wordt in zijn rechthoekigen vorm neergezet. Nu de voorste loodlijn. „Zorgt, dat je ook een stuk muur krijgt tusschen rand en bord! Maakt dit niet al te groot.” Het gelukt bij de meesten vrij goed. Zonder er nu de aandacht op te vestigen, dat de loodlijn van het bord eigenlijk juist in de omlijsting, die den onverkorten stand heeft behouden, moet passen, en dat ze dus even hoog moest zijn, laat de onderwijzer de kinderen verder zien naar het bovenuiteinde der loodlijn. „Nauwkeurig kijken, waar je dat in of boven den rand ziet, en de lijn precies zoo lang maken.” Ook dit lukt evenals het aangeven van de lengte naar onderen. De andere loodlijn komt op dezelfde wijze tot stand en zonder protesten van de zijde der leerlingen. Vervolgens de bovenkant. Deze begint bij het bovenste uiteinde der eerste en richt zich naar dat van de tweede loodlijn. „Teekent die lijn nu maar in je teekening.” De kinderen beginnen. Daar roept er een: „Maar die lijn is recht, mijnheer, en bij mij wordt ze schuin!” De anderen kijken, en ja, ook zij merken het dwaze van het geval: de bovenkant van 't bord wordt in hun teekening schuin en toch is ze recht („recht” zijn soms nog bij grooteren alleen waterpaslijnen, — het duurt geruimen tijd, voor de onderwijzer niet meer behoeft te zeggen, dat schuine lijnen toch niet krom zijn!) Deze verrassing geeft steeds een interessant moment: de kinderen zien, dat de waterpaslijn schuin moet worden geteekend, en toch kunnen ze er haast niet toe komen, het te doen. — De onderkant van het bord wordt als de bovenkant behandeld.

De lezer gevoelt de beteekenis van het onverkorte vlak, dat van de lijst van 't bord. Het behoudt in de teekening zijn waren vorm en de schijnvorm van het wijkende vlak kan nu gemakkelijk worden bepaald door de lijnen en punten er van te bepalen in verband met het eerste. — Een dergelijk voorbeeld geeft het dubbel vierkant van Bes, een model van ijzerdraad, uit twee vierkanten bestaande, door scharnieren verbonden, en die men zoo voor een rij leerlingen stelt, dat het eene onverkort, het andere wijkend wordt gezien, zoodat de schijnbare plaats der lijnen van het tweede gemakkelijk kan worden bepaald met behulp van het eerste vierkant.

Uit de beschrijving der les naar aanleiding van het bord zal de lezer gemerkt hebben, dat het aanbeveling verdient, die teekenles niet aan te vangen met een bespreking, maar de kinderen dadelijk aan het teekenen te zetten. Het veranderen in richting van de waterpaslijn treft veel sterker als ieder leerling ze moet teekenen, dan wanneer één leerling het eens mag meedeelen en dan nog dikwijls op een vraag, die vrij duidelijk het antwoord inhoudt. — Wel komen door met het bord aan te vangen enkele perspectievische verschijnselen tegelijk (even lange loodlijnen schijnen langer als ze zich naderbij bevinden, — waterpaslijnen kunnen als schuine worden gezien, — ze zijn niet steeds even schuin, —) maar dit bezwaar klemt niet voldoende, om daarvoor het schriftelijk antwoord op de gestelde vraag

door elken leerling prijs te geven. — Er zijn echter schrijvers over het natuurteekenen die het kind eerst allerlei waarnemingen willen laten doen vóór het te laten teekenen, — en het is blijkens het voorgaande niet te ontkennen, dat daardoor de moeilijkheden beter kunnen worden gescheiden. Toch moet worden opgemerkt, dat een regel als deze: „Loodlijnen blijven steeds loodlijnen" moeilijk zal worden opgemerkt, als daartegenover niet wordt geconstateerd, dat waterpaslijnen niet immer haar richting behouden. En het is bovendien zeer gevaarlijk, beginners de vraag te stellen, hoe ze een lijn zien: zij zien een waterpaslijn boven ooghoogte juist als zoodanig, doordat ze schijnbaar afloopt zoodat ze de vraag niet begrijpen, want onder „zien" hebben ze nog geen „perspectievisch zien" leeren verstaan. Willen we ons verstaanbaar uitdrukken, dan behooren we te vragen, hoe ze deze of die lijn zouden teekenen, — en die vraag wordt het duidelijkst beantwoord door werkelijk de lijn neer te zetten. Daarna volgt dan correctie en bespreking.

Op het vierkant van Bes zou men een geopende portefeuille in verschillende standen kunnen laten volgen, eerst één blad niet, het andere wel verkort, — dan beide verkort, den rug eerst naar den teekenaar gekeerd, vervolgens van hem af. En dan een vierzijdig prisma en een kube. Verder komen dadelijk voorwerpen uit het dagelijksch leven, welke deze grondvormen vertoonen: een sigarenkistje, een boek, een doos, een schaaf, enz.

Verder kan men eens een geopend raam laten teekenen, een deur, — later volgen hamer, bijl, telraam, stoel, natuurkundige instrumenten, e.d. Vooral moet men veel doen aan het vlugge schetsen, waarop we boven doelden, en dan zij men tevreden als de verhoudingen in hoofdzaak goed zijn en de omtrekken niet al te onbeholpen, — perspectievische correctheid is niet de eisch, die voorop moet worden gesteld. Om het vlugge, vrijmoedige neerzetten van vormen in de hand te werken, verdient het aanbeveling, in een les van één uur eens teekeningen te vragen van b.v. een viertal eenvoudige voorwerpen, die voor de klasse worden geplaatst. Hierin kunnen ook moeilijker vormen, een opgezette vogel, een tak, e.d. worden betrokken. Die schetsjes moeten vrij klein blijven, — ze kunnen samen een kwartvel vullen, — dan kan de leerling het werk nog gemakkelijk overzien. Men laat hem met potlood teekenen. Ook raden wij aan de kinderen een schetsboekje in handen te geven, en te trachten den lust bij ze op te wekken, thuis, misschien buiten eens wat te teekenen.

Het verdient sterke aanbeveling, de geteekende platen en voorwerpen op een volgende les *uit het hoofd* te doen teekenen. Dit bevestigt de aangebrachte voorstelling. Ook late men van tijd tot tijd eens een voorwerp uit het hoofd teekenen, zonder het eerst naar de natuur te hebben geschetst, een lantaren b.v., een brievenbus, — na een natuurkundige proef vrage men teekeningen van de pomp in verschillende standen, na andere lessen een schematische teekening van een visch met zijn vinnen, een schets van een landkaart met rivieren en bergen, enz. Dit teekenen maakt het kind zeer duidelijk, wat nog aan zijn voorstelling ontbreekt, en bij hernieuwd bekijken volgt ingespannen

waarneming. Op deze wijze wordt het teekenen een krachtige steun voor de andere vakken.

Ook moet men een enkele maal van een eenvoudig voorwerp een paar *doorsneden*, benevens horizontale en verticale *projectie* (plattegrond en opstand) laten teekenen. Dit is vooral van belang voor die kinderen, welke voor een ambacht worden opgeleid. Gewoonlijk laat men projectie en doorsnede op het oog teekenen, een enkele maal kan men het eens laten doen na opmeting en op schaal.

Een leergang voor het teekenonderwijs op de lagere school zou o. i. aldus kunnen worden ingericht:

1e en 2e leerjaar:	voorbereidend teekenen.
3e en 4e » :	teekenen naar plaat: rechtlijnige figuren.
5e » :	» : cirkelmotieven, — teekenen naar de natuur: lichamen met gebogen vlakken.
6e » :	teekenen naar plaat: motieven in vrijgebogen lijnen, — teekenen naar de natuur: lichamen met platte vlakken, en andere, — van enkele projecties en doorsneden.

Steeds kost het eenig overleg het teekenonderwijs *klassikaal* te houden, en dit is toch zeer wenschelijk, zullen ook in eenigszins bevolkte klassen de zwakken en middelmatigen vorderingen maken. Bij hoofdelijk onderwijs toch kan van een gezette ontledende bespreking van het model geen sprake zijn, — de kinderen zullen zich haast heelemaal zelf moeten redden. Klassikale correctie, die den onderwijzer veel tijd spaart en het kind leert zelf zijn fouten te vinden, wordt daardoor onmogelijk. — Bij klassikaal onderwijs moet de onderwijzer er echter op bedacht zijn, bijzondere maatregelen te nemen voor de zeer goede teekenaars, die vrij vlug met hun werk gereed zijn. Men kan hun hooger eischen stellen, — ook kan men voor hen een reserveteekening gereed houden, waaraan ze mogen beginnen of voortwerken, als ze met een bepaald deel van het voorbeeld gereed zijn. Of ook zou men een klasse in twee afdeelingen kunnen splitsen.

Er rest ons nu in de eerste plaats melding te maken van enkele afwijkende opvattingen van het teekenonderwijs in ons land.

Dan moeten we beginnen met te spreken van een streven, om het natuurteekenen zoo goed als geheel van de school te verbannen en het te vervangen door *projectievisch teekenen.* Deze richting telt echter weinig aanhangers. Trouwens, het bij uitsluiting teekenen van projecties en doorsneden wordt vooral verdedigd met het oog op den toekomstigen ambachtsman, en men vergeet hierbij alle leerlingen der lagere school, welke een andere bestemming hebben. Vakonderwijs, want dat is inderdaad het projectievisch teekenen, behoort op de lagere school niet thuis, — daarin dienen ambachtsscholen, avondteekenlessen e. d. te voorzien. Aanvankelijk scheen het, alsof dit projectievisch teekenen opgang zou maken, wat verklaarbaar wordt, als men bedenkt, dat

het natuurteekenen met groote klassen veel bezwaren heeft, waarbij dan nog komt, dat veel onderwijzers geen meesters in het vak zijn.

Verder moeten wij wijzen op methodes, verschenen onder invloed van het uit Duitschland tot ons gekomen streven, het beginsel der *concentratie* in het onderwijs door te voeren. De Raaf, Douma en Lem, en Sevenhuyzen hebben proeven in die richting gegeven. De Raaf, die alleen nog voor de lagere klassen zijn denkbeelden heeft uitgewerkt, heeft b.v. voor het eerste leerjaar een twaalftal sprookjes tot centrale stof gekozen, en aan den inhoud daarvan worden de andere leervakken verbonden. Tot teekenvoorbeelden kiest de schrijver dus ook afbeeldingen van dingen, planten en dieren, welke in de sprookjes behandeld worden, en zoo komen in het eerste leerjaar reeds aan de orde roggehalm met blad en aar, stengel en blad van tuinboon en aardappel, een hen, de kop van een haan. Dat het moeilijk is, in al deze voorbeelden van methodische volgorde te spreken, ligt voor de hand, de schrijver wijst er op, „dat de strenge eischen van het kunstvak voor het lager onderwijs niet gelden!" — Douma en Lem concentreeren om het zaak- (= aanschouwings-) onderwijs, zij geven dus ook slechts de stof voor de beide eerste klassen, — en komen tot soortgelijke voorbeelden als De Raaf. — In zijn werk „Begrijp wat gij teekent" geeft Sevenhuyzen de uitwerking van de schets, door v. d. Ley opgenomen in het leerplan, te vinden in zijn Handleiding bij het onderwijs in de kennis der Levenlooze Natuur. Een goed deel van het teekenonderwijs wordt hier verbonden aan vouwen en knippen, dus aan handenarbeid.

In het algemeen vinden wij tegen het ondergeschikt maken van het teekenen aan de concentratiestof dit groote bezwaar, dat het vrijwel ondoenlijk blijkt, tot een methodischen leergang te komen. Intusschen heeft deze strooming, die in ons land in de practijk echter slechts een zwakke deining heeft kunnen opwekken, nog eens nadrukkelijk gewezen op het belang van voeling tusschen de leervakken, en zoo houden wij nu meer het oog op de overige leerstof, waar wij voorbeelden zoeken voor het teekenonderwijs. Dit neme echter geen afhankelijke positie in, het bepale zelfstandig, wanneer de verschillende modellen aan de orde moeten komen.

Sedert een paar jaren gaan er stemmen op, die wijziging van ons teekenonderwijs vragen in den geest der ,,Reform"mannen in het buitenland, vooral in Engeland, Amerika en Duitschland. In Pruisen is een methode in deze richting in 1902 officiëel voorgeschreven. Wij laten hier een beknopt overzicht der nieuwe denkbeelden volgen, waaraan we enkele opmerkingen zullen verbinden.

De eerste teekenen van een nieuwen koers merken we in Amerika, waar ongeveer in 1880 de denkbeelden van Fröbel tot een punt van ernstige overweging werden gemaakt, terwijl men ook groote aandacht ging schenken aan de teekeningen van kleine kinderen. In „the *Prang course* of Art Instruction", handleidingen en cahiers omvattende, wordt vooral het teekenen naar de natuur op den voorgrond geschoven.

In '87 verscheen in Duitschland een werk van G. Hirth, die in

het bijzonder het schetsen naar de natuur tot een onderwerp van studie maakt. Het kind moet teekenen naar boomen, bloemen, naar glanzend metaal, naar den mensch zelf, — van gipsmodellen en wandplaten wil hij niets weten. Matthäi (1895) heeft wel een geometrischen gang, in de hoogste klassen moet het teekenen in verband worden gebracht met andere leervakken.

Verschillende afwijkende meeningen vooral worden verkondigd door den Londensche teekenleeraar C. Cooke (1896), van wien o. a. de volgende werken het licht zagen: The ABC of Drawing, — Brushwork in the Kindergarten and Home, — Alternative illustrated Syllabus of Instruction of Drawing in Elementary Day Schools.

Vooreerst staat hij een andere beoefening der techniek voor.

Hij laat zijn leerlingen bij voorkeur in staande houding teekenen; als dit bezwaren heeft, wenscht hij toch het teekenvlak loodrecht op de bank bevestigd, terwijl de leerling zich op een flinken afstand moet plaatsen, zoodat hij met gestrekten arm kan teekenen; dit geschiedt in het begin met gekleurd krijt op pakpapier, — C. wil nl., en dat zijn de overige voorstanders der reformbeweging met hem eens, met „den vrijen arm" laten werken. Alleen de teekenstift raakt het vel, hoogstens mag de pink er op rusten, maar overigens moet de hand zich vrij kunnen bewegen. De lijnen moeten in één trek worden neergezet, — ze mogen niet worden uitgeveegd, — over de foutieve lijnen wordt een nieuwe geteekend, en op die wijze moeten de kinderen komen tot een vlugge en vaste handeling. In de eerste klasse laat hij een ronden vorm, een ellips of een eivorm teekenen of liever trekken in één haal met gestrekten, in het schoudergewricht draaienden arm. De arm maakt een aantal malen deze zelfde beweging achter elkaar, voortdurend wordt weer over dezelfde figuur heen geteekend, en hierbij tracht de leerling den vorm steeds beter te treffen. De ellips wordt op deze wijze in verschillende standen beoefend, en vervolgens gebruikt in samenstellingen tot ornamenteele of natuurvormen. In volgende klassen volgen cirkel, allerlei lussen en spiralen.

Wat de *leerstof* betreft, wendt ook Cooke zich tot de natuur: bladeren, bloemen, visschen, vlinders en vogels worden zoowel naar voorbeeld als naar de natuur geteekend. — Bij het perspectievisch teekenen gaan lichamen met gebogen vlakken vóór die met platte: de emmer komt vóór de kast.

Veel wordt uit het geheugen en ook naar de herinnering geschetst: niet alleen moeten de kinderen dus vroeger vervaardigde figuren uit het hoofd teruggeven, maar ook worden ze geplaatst voor opgaven als: teeken een straatlantaren, een brievenbus e. d. Dit prikkelt het kind bijzonder tot goed waarnemen, bij de eerste schets merkt het allerlei leemten in zijn voorstelling, die het door hernieuwd bekijken tracht aan te vullen, zoodat een tweede teekening al beter slaagt. Uitvoerige teekeningen met pijnlijk verzorgde lijnen worden niet gevraagd, — vlug moet de karakteristieke vorm worden opgevat en weergegeven.

Dan trekt het de aandacht, dat de hervormers hun leerlingen willen brengen tot het *ontwerpen* van zelfstandige composities. In enkele

Londensche scholen gaat men hiermede zeer ver. Gedurende het zomerhalfjaar worden eenige planten bestudeerd: knoppen, bloemen in verschillenden stand, bladeren, wortels, enz. worden geteekend, — de studiën worden bewaard tot den winter, wanneer ze gebezigd worden als materiaal, om er ornamenten, allerlei vullingen, banden e. d. mede te ontwerpen.

Nieuw is eindelijk het veelvuldig gebruik van het *penseel*, niet alleen om er vlakke tinten mede te leggen, maar ook om er mede te teekenen, waarbij men de Japanners tot voorbeeld heeft gekozen.

Een Londensch teekeninspecteur, Wilkinson, laat het penseel minder gebruiken, — hij bezigt meer dier- dan plantvormen, terwijl hij ook meer naar wandplaten laat teekenen.

Bijzonder heeft de aandacht tot zich getrokken een *Amerikaansch* werk: New Methods in Education door J. Liberty Tadd (1899), die het teekenen aan kleiarbeid en houtsnijden verbindt: dit alles bevordert handvaardigheid, en bovendien, om vormen te leeren kennen, moet men niet alleen nateekenen, maar ook namaken. In vele opzichten stemt zijn methode overigens overeen met die van Cooke. — Hij laat echter zijn leerlingen veel op het zwarte bord teekenen, — in het overvloedig geïllustreerde werk ziet men langs de schoolwanden een rij groote borden, waarop een aantal kinderen groote cirkels e. d. staan te trekken. Tadd laat bovendien *met beide handen* tegelijk teekenen (bimanuel training). Hij verdedigt dit door op te merken, dat het zeer gemakkelijk is bij het neerzetten van symmetrische vormen, — vanzelf volgt de linkerarm in omgekeerde orde de bewegingen van den rechter. In de practijk van allerlei vakken is verder de oefening van den linkerarm van belang. Zijn hoofdmotief evenwel is van physiologischen aard: de beweging van den linkerarm bewerkt een indruk op de rechterhelft der hersenen, die van den rechterarm op de linkerhersenmassa, — dus zal beweging van beide armen beide hersenhelften in beslag nemen, de bewegings-voorstellingen in beide deponeeren, waardoor, concludeert Tadd verder, een krachtigen vormindruk ontstaat!

In het ontwerpen van allerlei kunstige ornamenteele vormen vol krullen en versieringen gaat hij zeer ver, — de onderwijzeressen tooveren in 4 à 6 minuten allerlei zeer samengestelde vormen op het bord, — natuurlijk met beide armen tegelijk.

Om tot Duitschland terug te keeren, daar moet in dit verband in het bijzonder worden genoemd de „Lehrervereiniging zur Pflege der künstlerischen Bildung" te Hamburg, die reeds een vrij groote reeks werken over den Reform het licht heeft doen zien. Het teekenen moet vooral den kunstzin aankweeken, de aesthetische opvoeding bevorderen. De richting blijkt vooral duidelijk uit „Chr. Schwartz, Neue Bahnen", 2 deeltjes, waarin ook het Pruisische leerplan van 1902 is uitgewerkt, dat geheel op de hervormingsdenkbeelden gebaseerd is.

(Voor een uitvoeriger uiteenzetting ben ik zoo vrij te verwijzen naar den 4en druk van „Het teekenen naar vlakke Figuren" door

Zwier en Jansma, waar in een afzonderlijk, geïllustreerd hoofdstuk de Reformbeweging wordt besproken).

Ten slotte een enkel woord van critiek.

Het kost eenige moeite, ons in de Reformwereld in te denken, — de oefeningen met den vrijen arm, het penseelwerk en het ontwerpen zijn ons geheel nieuw, terwijl men met het natuurteekenen veel verder gaat dan wij hier gewend zijn. Wij brengen het op een goed ingerichte school tot het schetsen van allerlei eenvoudige voorwerpen uit het dagelijksch leven, — maar dieren, zelfs vogels, die vliegen, de menschelijke figuur in allerlei standen, — er is bij ons niemand, die er ooit aan heeft gedacht, dit leerstof voor het teekenen op de lagere school te vinden. En noch de lectuur, die we boven hebben vermeld, noch de afbeeldingen van allerlei kinderteekeningen (?) door de Reformmannen gepubliceerd, hebben ons overtuigd, dat wij in dit opzicht ons eenvoudiger leerplan moeten prijs geven.

Vooreerst vinden wij afzonderlijke oefeningen met den vrijen arm overbodig. Teekenen met gestrekten arm komt in het dagelijksch leven bijna nooit te pas, — teekent daar iemand op een blaadje papier, dan houdt hij het vlak bij zich. „Het zal vaardigheid geven, — eerst vaardigheid, dan nauwkeurigheid!" zeggen de voorstanders, — maar ons is steeds gebleken, dat de gewenschte losheid van hand- en armbeweging al doende wel kwam, zoodat wij nooit de noodzakelijkheid hebben gevoeld van dergelijke, voor het kind zeer vervelende oefeningen. En het geeft iemand natuurlijk niemendal, of hij al automatisch een cirkel op het papier kan draaien, als hij een vaas, een vlinder moet teekenen, waarvan de omtrek volstrekt niet werktuiglijk kan worden neergezet.

Verder raden wij het tweearmig teekenen af, — zij, die later den linkerarm in hun vak moeten gebruiken, oefenen hem dan wel, — en op de lagere school kost ons de oefening maar tijd, die aan het eigenlijke teekenonderwijs wordt onttrokken. Het teekenen met het penseel, waarbij de vormen dadelijk en uitsluitend met het penseel worden uitgedrukt, zonder dat dus ander teekenmateriaal wordt gebezigd, is te moeilijk, — iets anders is het, in de hoogere klassen daarmede een vlakke tint te leeren aangeven. Dan vinden we het niet wenschelijk, reeds dadelijk naar de natuur, en dan nog wel naar allerlei voortbrengselen uit planten- en dierenrijk te laten teekenen, — het kleine kind is niet ernstig bezig als het voorwerpen moet afbeelden, waarvan het onmogelijk iets gelijkends kan terecht brengen. Het is heel iets anders, een dier te teekenen, dan ditzelfde beest uit het geheugen weer te geven: in het laatste geval duidt het kind slechts aan, door enkele karakteristieke deelen zoo duidelijk mogelijk af te beelden. — Wij vinden het noodig, dat een kind geen dingen teekent, die te moeilijk zijn, — wij dienen den leerling meer als wij hem in de verschillende leerjaren voor moeilijkheden plaatsen, die hij daar kan overwinnen. Tot de 5e klasse zijn wandplaten, die groote eenvoudige vormen vertoonen, het meest geschikte materiaal. Die zijn duidelijk en verstaanbaar, — beslist beter dan voorwerpen, al vraagt men daar-

naar dan ook geen natuur-, maar een projectieteekening. Het is toch moeilijk, de voorwerpen zoo te stellen, dat de verticale projectie als zoodanig scherp gezien wordt, en het kind teekent dus naar een voorbeeld, dat hem onjuiste lijnen vertoont, — daarbij is men beperkt in zijn stof, allerlei interessante dingen kunnen niet worden geteekend, omdat ze niet bij de hand of te klein zijn, waardoor het projectieteekenen, — we weten het bij ondervinding, — gaat vervelen. Wel moeten de platen niet te veel geometrische figuren bevatten, — wel veel projecties naar aardige dingen, een huis, een schip, een molen e. d., — maar men voelt dadelijk, hoe men zich gaat beperken, als men die niet van een plaat, wel naar een voorwerp wil laten teekenen.

Ook het maken van ontwerpen is niet voor de lagere school, evenmin als alle soortgelijke arbeid, — of zou men zich in ernst opvoedkundigen kunnen voorstellen, die de kinderen aan het maken van een gedicht zouden zetten of van hen zouden vragen een melodie op een gegeven tekst te vinden? Iets anders is het, eens een blaadje in een bepaalde schikking voor een eenvoudig rozetje te doen bezigen, of te trachten het in een randje te gebruiken, — maar hieraan geven we toch niet den weidschen naam van ontwerpen!

Hebben wij vele bezwaren tegen den reform, toch geeft hij ons aanleiding, op verschillende goede beginselen nog eens te wijzen, terwijl wij ook een enkel nieuw denkbeeld wenschen over te nemen. Meer dan tot nu toe geschiedt, moet het vlugge schetsen worden beoefend, — zonder veel gemeet en gepas moet de vorm in korten tijd op het papier komen, — en men moet bedenken, dat het kind meer profiteert, als het 5 teekeningen luchtig in hoofdlijnen neerzet, dan wanneer het één opvoert tot een schilderijtje. En er mag gerust eens naar een opgezetten visch of vogel worden geschetst, of naar een tak met bladeren; dit is echter het *slot* van ons onderwijs, niet het *begin*.

Dan gaan wij mede met Cooke, die cilinder en kegel aan prisma en kube laat voorafgaan. Deze laatste bieden allerlei moeilijkheden van perspectievischen aard, terwijl de andere in dit opzicht veel eenvoudiger zijn. En waar het schaduwen tot het aangeven van de hoofdtint beperkt blijft, vervalt het bezwaar, dat de ronding dier lichamen zoo moeilijk is uit te drukken.

Aan het geheugenteekenen moet meer zorg worden besteed dan tot dusverre, — evenwel vrage men geen werk, dat boven de krachten der leerlingen gaat, en bedenke men, dat correctie mogelijk moet zijn.

Het eerste teekenonderwijs wenschen wij te laten aansluiten bij het kinderteekenen: wij kiezen de stof uit de omgeving van het kind. Het nieuwe denkbeeld, dat wij in onze cahiers hebben toegepast, de kinderen telkens voor twee huisjes, twee vlaggen, die naast groote overeenkomst ook verschil vertoonen en daardoor tot scherpe opvatting van den vorm leiden, hebben we echter bij geen der hervormers kunnen vinden. Trouwens, deze zijn uitvoeriger over de leerstof dan over de behandeling.

Met de reformmannen gaan wij verder mede, waar ze aanbevelen meer het potlood te gaan gebruiken, — *het* teekenmateriaal in het latere leven. — Maar — en dit ten slotte, — wij blijven werk eischen,

dat er netjes uitziet. Slordige, ongenietbare teekeningen, zooals we bij de oefeningen met den vrijen arm van Hamburgsche leerlingen mochten zien, figuren op pakpapier, door grove krijtlijnen ingesloten, ruw met gekleurd bordkrijt volgekrast, blijven we afkeuren. En we kunnen niet inzien, dat het onze „nette" Hollandsche natuur is, die ons hier parten speelt, — het schijnt ons een goed paedagogisch principe, in school respect te kweeken voor verzorgd werk, ook in een vak, dat met kunst heeft te maken. Deze verwantschap openbare zich allerminst in quasi-artistieke onverschilligheid omtrent het uiterlijk van het werk.

Verdere lectuur, behalve de reeds in het opstel genoemde:
W. Meerwaldt en J. H. Hinse jr., *Gids bij het Teekenonderwijs op de Lagere School*, 2e druk; D. Lako, *Methodiek van het Lager Onderwijs in Teekenen.*

Amsterdam. T. Jansma.

Temperament. Geen sterker bewijs voor de taaie levenskracht van overgeleverde voorstellingen, dan het begrip *temperament* in onze zielkundige wetenschap. De oude Grieksche wijsbegeerte onderscheidde vier elementen, waaruit, naar men zich voorstelde, de geheele wereld was opgebouwd. Zij waren *aarde*, *lucht*, *vuur* en *water.* Elk van die vier elementen bezat twee eigenschappen, die weer onderling twee tegenstellingen vormen. De aarde was *koud* en *droog;* het vuur *warm* en *droog;* de lucht *warm* en *nat*, het water *koud* en *nat.* Dezelfde elementen vond men in den mensch terug en wel in dat deel van zijn lichaam, waaraan de levenskracht werd toegeschreven, namelijk in zijn bloed, of liever in al de sappen, die men in het lichaam opmerkte. Hippocrates wordt voor den eersten verkondiger dezer leer gehouden; wat er ons echter van is overgeleverd, danken wij aan Galenus, een beroemd wijsgeer en geneeskundige, in 131 na Chr. te Priamus in Klein Azië geboren, en die geruimen tijd te Rome vertoefde en aldaar lijfarts van keizer Commodus geweest is. Van hem is nog een geneeskundig werk over de temperamenten bewaard gebleven. Hij onderscheidde, even als zijne voorgangers, vier sappen in het lichaam: *sanguis* of bloed, *chole* of gele gal, *melain chole* of zwarte gal en *phlegma* of slijm. Het bloed kwam dan overeen met de lucht en was warm en nat; de gele gal werd vergeleken met het vuur en was warm en droog; de zwarte gal geleek op de aarde en was koud en droog en de slijm kwam overeen met het water en was koud en nat. Nu stelde men zich voor, dat het bloed al deze stoffen in zich bevatte, er eene *vermenging*, of — in het Latijn — een *temperamentum* van was. Van daar het woord temperament en de onderscheiding in het *sanguinische*, het *cholerische*, het *melancholische* en het *phlegmatische* temperament. Men zocht ook naar vier stoffen, die eenige overeenkomst vertoonden met die lichaamssappen en kwam zoo tot de leer, dat het bloed samengesteld is uit *water*, *aarde*, *zout* en *zwavel*, hoewel anderen het zout vervingen door *olie.* Het kwam er nu maar op aan te weten,

in welke verhouding deze stoffen vermengd waren, want uit die verhouding werden dan alle, lichamelijke zoowel als geestelijke, eigenschappen van den mensch afgeleid. Zoo zou het sanguinisch temperament luchthartigheid en vroolijkheid meebrengen, het cholerische zich kenmerken door opvliegendheid en drift, het melancholische door ernst en zwaarmoedigheid, het phlegmatische door kalmte en onverschilligheid.

Het werk van Galenus werd in de Middeleeuwen ijverig bestudeerd, waardoor zijne leer naar alle zijden werd uitgebreid. Zoo zouden de temperamenten zich ook toonen in de gelaatskleur. Een cholerisch man was zwart van haar en rood van aangezicht, een melancholicus wit en rood en een phlegmaticus wit en bleek. Ook in de spraak, den oogopslag, de gestalte en den gang vond men de temperamenten, telkens met andere tegenstellingen, terug. Niet minder openbaarden zij zich in de verstandelijke vermogens. Een cholericus had een goed oordeel, een sanguinicus eene vlugge bevatting, een melancholicus een sterk geheugen en een phlegmaticus bezat de gave, veel uit het hoofd te kunnen leeren, maar het niet lang te onthouden. Wat den wil betreft, zoo merkte men op, dat het cholerische temperament tot hoogmoed neigde, het sanguinische tot wellust, het melancholische tot gierigheid en het phlegmatische tot onmatigheid.

Deze opvattingen hebben zeer lang stand gehouden. In de eerste helft van de achttiende eeuw zagen nog heel wat geleerde medische verhandelingen over de temperamenten het licht. In dienzelfden tijd kwam echter het verzet. In 1722 verscheen eene *Philosophische overdenking over de temperamenten* van den Duitscher Fr. Menz, waarin aangetoond werd, dat deze leer op geen enkelen wetenschappelijken grond steunde. Niemand had nog bewezen — zoo heette het — dat aarde, water, olie en zwavel bestanddeelen van het bloed waren, en al was dat bewezen, dan was nog niet in te zien, hoe deze bloedmenging iets te maken had met de geestelijke eigenaardigheden van den mensch. Maar Walch, de schrijver van een *Philosophisch Woordenboek*, dat in 1731 verscheen en waaraan wij vele der opgenoemde bijzonderheden te danken hebben, acht deze tegenwerping van weinig waarde: het gaat toch niet aan, zegt hij, een ding te verwerpen, omdat men het niet begrijpt; er zijn vele dingen, van welker bestaan men volkomen overtuigd is, zonder dat men ze begrijpen kan. Dat het bloed water bevat, blijkt uit zijne vloeibaarheid, olie uit zijne vettigheid, zwavel uit de vlokken, die men er in vindt en aarde uit de vaste bestanddeelen. Toch is deze schrijver van meening, dat men de leer der temperamenten te ver getrokken heeft en er te veel uit bewijzen wil.

Het zou nu niet lang meer duren of de oude leer kwam geheel te vallen. Toen de physiologie vooral onder toedoen van den beroemden Haller (1708—1777) meer grondig beoefend werd, toen ook eerlang de scheikunde zich tot den rang van wetenschap verhief, bleek overtuigend hare onhoudbaarheid. Haller was de eerste, die op den verschillenden graad van prikkelbaarheid der zinnen wees als verklaring der geestelijke verscheidenheid onder de menschen. Daarmede was de grond gelegd voor eene geheel nieuwe leer, die nog wel de vroegere

onderscheiding van de vier temperamenten vasthield, maar die geheel deze beschouwing van de physiologie naar de psychologie overbracht. Voortaan liet men het onderzoek naar lichamelijke kenteekenen van geestelijke verschillen varen om zich uitsluitend met de groepeering dezer verschillen bezig te houden.

Nog eenmaal bloeide aan het eind der achttiende eeuw de leer der temperamenten in nieuwen vorm op, toen Lavater zijne schedelleer verkondigde. Die bloei was echter van korten duur. Toch zijn in de laatste vijfentwintig jaren weer meeningen verkondigd, die er opnieuw aan herinneren. De Italiaansche school der crimineele anthropologie, vooral onder leiding van Dr. Caesare Lombroso, nam het bestaan van den geboren misdadiger aan en spoorde de uiterlijke kenteekenen op, waardoor dat type zich zou moeten onderscheiden. Een laag, terugwijkend voorhoofd; groote, wijduitstaande ooren, gemis aan baardgroei, uitstekende jukbeenderen, breede onderkaak en onevenredig lange armen zouden de meest voorkomende kenmerken zijn van den misdadigen aanleg. Het ontbreekt echter niet aan wetenschappelijke mannen, die deze geheele theorie onhoudbaar achten.

Moge dus al wetenschappelijk niets vaststaan omtrent de overeenstemming tusschen 's menschen uiterlijke verschijning en zijn innerlijk wezen, er is wel niemand, die niet een bepaalden indruk zou ontvangen van een vriendelijk en innemend voorkomen of ook wel van een stug en terugstootend gelaat. Wij noemen de oogen den spiegel der ziel en spreken daarmee uit, dat er eenig verband tusschen 's menschen uiterlijk en innerlijk moet te vinden zijn. Dat een dik man driftig zou zijn, nemen wij eerder aan, dan dat een schraal en mager man aan vlagen van opvliegendheid zou blootstaan. Zoo zou men nog heel wat meer eigenschappen kunnen opnemen, die wij uit het aangezicht of de gestalte van een mensch meenen te kunnen afleiden. Wij doen daarbij de ervaring op, dat wij ons meermalen vergissen. Hoe vaak komt het niet voor, dat men, iemand uit zijne daden of zijne geschriften kennende, zich eene voorstelling van zijn uiterlijk ontwerpt, die bij de eerste ontmoeting geheel verkeerd blijkt te zijn. Hoe groot kan niet de teleurstelling zijn bij het aanschouwen van de beeltenis van een groot man! Toch kunnen wij, ondanks alle dwalingen, de gedachte niet opgeven, dat er eene zekere afschaduwing van 's menschen innerlijk wezen op zijn uiterlijk moet te vinden zijn. Maar wij hebben hier niet met vaste regelen stellende wetenschap te doen, maar met in de practijk des levens opgedane menschenkennis, waarin sommige fijn gevoelende naturen het wezenlijk ver gebracht hebben.

Wij willen nu nog een overzicht geven van de wijze, waarop enkele gezaghebbende psychologen sinds de laatste helft der achttiende eeuw de leer der temperamenten in hunne wetenschappen hebben opgenomen en uitgewerkt.

Het eerst moet dan Kant genoemd worden (1724—1800). Deze sluit zich nog vrij dicht aan de oude voorstellingswijze aan. Hij onderscheidt een physiologisch en een psychologisch temperament en verdeelt het eerste in de lichamelijke *constitutie* (sterken of zwakken lichaamsbouw)

en de *complexie* d. i. de toestand der vochten in het menschelijk lichaam waaronder het bloed den eersten rang inneemt. In psychologisch opzicht onderscheidt hij het temperament van het gevoels- en van het begeervermogen, of van het gevoelen en het handelen. Wat het verband tusschen lichaam en ziel betreft, zoo zegt hij alleen, dat het lichaam als geheim meewerkende factor moet beschouwd worden. Overigens is zijne beschrijving der vier temperamenten zuiver psychologisch. Hij onderscheidt twee temperamenten des gevoels en twee der begeerte. De beide eerste zijn het sanguinische en het melancholische, de beide laatste het phlegmatische en cholerische temperament. Zijne nadere omschrijving der vier temperamenten geven wij in 'tgeen volgt zoo goed als woordelijk weer:

„De sanguinische mensch is zorgeloos en vol goede verwachting; hij hecht aan elke zaak voor een oogenblik hooge waarde, maar denkt er het volgende oogenblik niet meer om. Hij belooft eerlijk, maar hij houdt geen woord, wijl hij van te voren er niet diep genoeg over heeft nagedacht, of hij zijne belofte wel zal kunnen houden. Hij is goedmoedig genoeg, om anderen te helpen. Hij is een aangenaam mensch in den omgang, schertsend en opgeruimd, en heeft spoedig alle menschen tot vriend. Zijn leus is: *vive la bagatelle*! Hij is gewoonlijk geen slecht mensch, maar hij is een moeilijk te bekeeren zondaar, die wel spoedig berouw heeft, maar zijn berouw weer even spoedig vergeet. Hij wordt gauw moe van het werk en is toch rusteloos bezig in alles, wat slechts spel is, wijl in het spel afwisseling heerscht en volharding bij hem niet gevonden wordt!"

„De melancholisch aangelegde mensch beschouwt alle dingen, die hem zelf aangaan, als hoogst gewichtig; hij vindt overal aanleiding tot bezorgdheid, en richt zijne aandacht het meest op de moeilijkheden. Hij belooft niet gauw wat, wijl hij graag woord houdt, maar weet, dat dit hem moeilijk valt. Hij vreest bij elke belofte, die hij zal afleggen, het gevaar van in ongelegenheid te geraken en daarom waagt hij er zich niet aan. Deze gemoedsstemming maakt iemand niet tot een vriendelijk mensch. Hij, die zelf de vreugde ontbeert, kan ze moeilijk aan anderen gunnen."

„Van een cholerisch mensch zegt men, dat hij heethoofdig is en gemakkelijk ontvlamt als een stroovuur. Hij laat zich door de toegevendheid van anderen spoedig neerzetten, wordt weer toornig, zonder haat of nijd nochtans en houdt ten slotte het meest van hem, die hem welwillend behandelt. Hij werkt snel, maar niet aan één stuk door. Hij is wel ijverig, maar beveelt toch liever, dan dat hij zich zelf aan den arbeid zet. Zijne leidende hartstocht is eerzucht. Hij bemoeit zich graag met de publieke zaak en wordt gaarne geprezen. Hij staat op de stipte naleving van voorgeschreven ceremoniën. Hij neemt graag iemand onder zijne bescherming en is naar het uiterlijk grootmoedig, niet uit toegenegenheid, maar uit trots, want ten slotte houdt hij van zich zelven het meest. Hij houdt van orde en schijnt daardoor verstandiger, dan hij in werkelijkheid is. Hij is hebzuchtig omdat hij niet gierig wil zijn; hoewel hij een man is van hoffelijke

vormen is hij toch stijf en gedwongen in den omgang. Graag heeft hij een vleier naast zich, die hij dan tot mikpunt van zijne geestigheden maakt. Het meest heeft hij te lijden van den tegenstand, die zijne trotsche aanmatiging bij anderen verwekt. Alles te zamen genomen, maakt een cholerische temperament iemand niet gelukkig, wijl het bijna altijd prikkelt tot verzet."

„Phlegma kan zich openbaren als zwakheid en als kracht. Als zwakheid is het eene neiging tot niets doen. Zelfs door krachtige drijfveeren laat een phlegmaticus zich niet tot werken bewegen; hij houdt het meest van eten en slapen."

„Als kracht openbaart zich het phlegma, door den mensch wel niet gemakkelijk en snel aan den arbeid te brengen, maar hem bij voortduring er aan te houden, als hij eenmaal begonnen is. Zoo iemand wordt niet spoedig warm voor eenige zaak, maar hij behoudt zijn warmte lang. Hij geraakt niet gemakkelijk in toorn, maar bedenkt zich eerst, of hij wel toornig zal worden. Hij kan een cholericus razend maken door zijne koudbloedige onverzettelijkheid."

„Heeft een phlegmatisch mensch eene gewone dosis gezond verstand meegekregen, dan zal hij wel geen schitterende figuur worden, maar hij zal zich ook niet te beklagen hebben. Zijn gelukkig temperament kan wijsheid vervangen; men noemt hem in het dagelijksch leven dan ook gewoonlijk een philosoof. Daardoor kan hij boven andere menschen uitsteken, zonder hunne ijdelheid te krenken. Men schrijft hem gewoonlijk sluwheid toe, omdat alle op hem gerichte slagen als op eene wolbaal afstuiten. Hij is een verdraagzaam echtgenoot en oefent heerschappij uit over zijne vrouw en over al degenen, met wie hij in aanraking komt, hoewel hij den schijn weet te bewaren, van iedereen ter wille te zijn. Door onbuigzaamheid en goed overleg weet hij alle menschen aan zich te onderwerpen. Lichamen, die uit eene kleine massa bestaan en groote snelheid bezitten, doorboren andere, tegen welke zij aanstooten; eene groote massa daarentegen met weinig snelheid voert andere lichamen met zich mede, zonder ze te verpletteren. De eerste zijn het beeld van den cholerischen mensch, de laatste van den phlegmaticus."

Men zal misschien de opmerking maken, dat *temperament* en *karakter* bij Kant ongeveer hetzelfde beteekenen. Toch is dit slechts schijn. Het temperament heeft de mensch van nature ontvangen; zijn karakter moet hij zich zelf verwerven. Het temperament zou men 's menschen natuurlijk karakter kunnen noemen: het is de *aanleg* van het gevoel en den wil.

Terwijl Kant aldus de leer van het temperament tot de inleiding maakt van de studie van het menschelijk karakter, brengt Schleiermacher (1768—1834) haar weer geheel binnen de grenzen der psychologie terug.

Ook deze wijsgeer houdt zich aan de gebruikelijke indeeling, al erkent hij, dat zijne opvatting geheel los is van de historische ontwikkeling van het temperaments-begrip.

Hij begint, met op elk gebied van geestelijke werkzaamheid de

receptiviteit te stellen tegenover de *spontaneïteit*, welke woorden men zou kunnen weergeven door *ontvankelijkheid* en *zelfwerkzaamheid.* Het is ongeveer dezelfde tegenstelling, welke door andere wijsgeeren wordt uitgedrukt in de woorden *passiviteit* en *activiteit.* Door elk dier termen wordt de houding uitgedrukt, welke de mensch kan aannemen tegenover de indrukken, die door de zinnen tot hem komen, zoowel als tegenover de voorstellingen en gedachten, die in zijn eigen binnenste ontstaan. Nu neemt een en dezelfde mensch bij afwisseling beiderlei houding aan, maar bij den een overweegt de ontvankelijkheid, bij den ander de zelfwerkzaamheid. Op het gebied van het gevoelsleven, waartoe Schleiermacher de temperamenten rekent te behooren, openbaart zich de receptiviteit in het omzetten van alle indrukken en ervaringen in een gevoelstoestand, de spontaneïteit in het zich plaatsen tegenover elk nieuw gevoel, in het reageeren tegen alle nieuwe indrukken en ervaringen. De mensch, bij wien de eerste eigenschap overheerscht, ontvangt van alles, wat tot hem komt, allereerst een gevoelsindruk; de ander zet zijne gewaarwordingen veeleer om in een wilsbesluit, in eene daad.

Nu is nog eene tweede onderscheiding te maken, namelijk wat betreft den rhytmus der gevoelsaandoeningen. Deze kan langzaam zijn of snel. Ook deze tegenstelling is niet absoluut. Er is geen enkele grond, om niet aan te nemen, dat alle graden van beweging in onmerkbare overgangen bij de verschillende individuen zouden voorkomen.

Vereenigen we nu de beide tegenstellingen en nemen wij van ieder den uitersten graad, dan verkrijgen wij de volgende onderscheiding:

Receptiviteit.	*Spontaneïteit.*
langzaam — snel.	langzaam — snel.
melancholie — sanguiniteit.	phlegma — cholerie.

Wie eene traag werkende receptiviteit bezit, diens gevoel wordt niet telkens opnieuw opgewekt, die blijft lang bij denzelfden indruk staan, waardoor deze gelgenheid bekomt, eene krachtige werking op hem uit te oefenen. Zoo iemand is een melancholicus. Wie veel van gevoel wisselt, maar toch telkens een levendigen indruk ontvangt, zonder dat deze den tijd heeft, tot een diep gevoel over te gaan, is een sanguinicus. Wie langzaam tegen zijne gevoelsindrukken reageert, ze met zekeren tegenzin ontvangt en ze niet toelaat, diep op zijn gemoed te werken, die is phlegmatisch. Is echter iemand snel in het opvatten, maar ook snel in het verwerken zijner indrukken en dus sterk in het zich verzetten tegen ieder gevoel, dan schrijft men zoo iemand een cholerisch temperament toe.

Deze typen zijn alle uitersten, die in werkelijkheid niet voorkomen; het zijn limieten, waartoe de eene mensch dichter nadert dan de andere. Van iederen afzonderlijken mensch kan men niet meer zeggen, dan dat hij in meerdere of mindere mate een der vier temperamenten bezit.

Schleiermacher spreekt ook van een *nationaal temperament*, hetwelk alleen duidelijk spreekt bij die volkeren, welke sinds langen tijd een goed gesloten eenheid gevormd hebben, zoodat vreemde invloeden

moeilijk tot hen hebben kunnen doordringen. In onzen tijd, waarin eene groote vermenging der volkeren plaats heeft, wordt dat onderscheid steeds zwakker. Toch is de sanguinische Franschman nog best te onderscheiden van den meer melancholischen Duitscher. Bij onbeschaafde volkeren staat die nationale eigenaardigheid in hooge eere, waaruit waarschijnlijk verklaard moet worden, dat onder vele van hen huwelijken met personen uit een anderen volksstam verboden zijn.

Ook een *geslachtstemperament* wordt door Schleiermacher onderscheiden. Bij den man vindt men meer spontaneïteit, bij de vrouw meer receptiviteit. Maar ook hier komen afwijkingen voor, die met de niet vereerende namen van manachtige vrouwen en vrouwachtige mannen worden aangeduid.

Herbart keert in zijne beschouwing der temperamenten meer tot de vroegere voorstellingen terug. Voor hem is het een onderwerp, dat eer in de physiologie, dan in de psychologie thuis hoort. In aansluiting aan den ouden Galenus beschouwt hij temperamenten als afwijkingen, als ziekten. De normale mensch bezit geen enkel temperament. Bij den zoodanigen staan de lichamelijke krachten in dienst van de geestelijke. Bij wien echter eenige storing der lichamelijke functie aanwezig is, bij dien openbaart zich dat gebrek ook in het geestelijk leven. Nu onderscheidt Herbart drie werkingen in het lichamelijk organisme, de *stofwisseling* (in de spijsverteringsorganen), de *prikkelbaarheid* (in de bewegingszenuwen) en de *sensibiliteit* (in de zintuigen en de hersenen). Is de stofwisseling gebrekkig, dan ontstaat het *cholerisch* temperament. Men herkent het in de menschen, wien niets naar den zin te maken is, die altijd iets knorrigs hebben, die nooit rechtuit genieten kunnen. Schuilt de fout in de prikkelbaarheid, dan openbaart zich dat in een slap lichaam, in afkeer van spel en beweging, in neiging tot veel lezen. Herbart geeft aan dat type den wel wat zonderlingen naam van den *musicus*, omdat Plato beweerd heeft, dat de muziek de tegenhanger is van de gymnastiek. Gebreken in sensibiliteit kunnen tot onderscheidene temperamenten aanleiding geven. In de eerste plaats kan er bij den mensch eene groote traagheid gevonden worden in het ontstaan van gevoelsindrukken. Dat gebrek zal meestal samengaan met eenige stompheid der inwendige zinnen. Zulk een mensch is onaandoenlijk. Vreugde en smart maken geen bijzonderen indruk op hem. Herbart geeft aan dat type den naam van het *beotisch* temperament. Is de sensibiliteit van het ruggemerg grooter dan die der hersenen, wat een normaal geval is, dan zal iedere levensgewaarwording zeer sterk gevoeld worden, zoo sterk, dat het denken die gewaarwording niet overheerschen kan; in dat geval spreekt men van een sanguinisch temperament. Is er een gebrek zoowel in de stofwisseling als in de prikkelbaarheid der bewegingszenuwen, dan ontstaat de melancholie. Mocht zoowel de stofwisseling als de sensibiliteit ziekelijk zijn aangedaan, dan mag men van een beotisch-cholerisch temperament spreken. De boosaardige domkop behoort daartoe. Is alleen de stofwisseling, de vegetatie, gezond, dan leidt de mensch, de phlegmaticus, nog slechts een plantenleven; zijn

ten slotte alle organische levensverrichtingen gestoord, dan heeft men met *idiotisme* te doen.

Het is opmerkelijk, hoezeer Herbarts opvatting afwijkt van die zijner beide eerstgenoemde tijdgenooten. Terwijl voor Kant de phlegmaticus wel ongeveer het gelukkigste temperament heeft, dat men denken kan, staat deze bij Herbart bijna op den laagsten trap. Bij de beoordeeling van Herbarts uiteenzetting zal men echter goed doen te bedenken, dat deze wijsgeer in groote moeilijkheid verkeerde ter verklaring van de geestelijke verschillen, die zich onder de menschen voordoen. Hij toch stelt de *ziel* voor als een wezen zonder eenige andere eigenschap, dan te kunnen reageeren op de zintuigelijke gewaarwordingen. Daar nu alle geestesverschijnselen terug te brengen zijn tot „voorstellingen" en deze volgens onveranderlijke wiskundige wetten werken, zal die mensch „normaal" moeten heeten, waarin het lichaam geen enkel beletsel biedt aan de vaste werking der geestelijke wetten. Door nu elken schadelijken invloed van het lichaam met den naam van „temperament" te voorzien, moest hij er toe komen stompzinnigheid een temperament te noemen, wat wel geheel in strijd is met de opvatting, die men in vroegeren en lateren tijd aan dat woord gegeven heeft. Waar dus in Herbarts psychologie geen plaats is voor eene afzonderlijke behandeling van „gevoel", en de „voorstellingen" bij verschillende menschen geen onderscheidend kenmerk konden bezitten, moest hij wel tot de physiologische opvatting der temperamenten terugkeeren. Wij hebben hier een vernieuwd bewijs, dat de philosoof in Herbart den psycholoog in den weg heeft gestaan.

Vatten wij het voorafgaande samen, dan zouden wij de „temperamenten" kunnen definieeren als den onderscheiden aanleg van het gevoel. Waar wij onder het woord *aanleg* gehandeld hebben over de aangeboren *verstandelijke* gaven van den mensch, hebben wij dus hier gesproken over zijne aangeboren *gevoels-gaven*. Dat er ten aanzien van dit onderwerp nog zoovele verschillen onder de psychologen worden aangetroffen, laat zich het best verklaren uit de groote gecompliceerdheid van het verschijnsel. De vorming van gewaarwordingen en voorstellingen en de reproductie der voorstellingen maken sinds de laatste jaren een punt van onderzoek uit van de proefondervindelijke zielkunde. In de psychologische laboratoria kan men nagaan, hoeveel tijd er noodig is om een zintuigelijken prikkel om te zetten in eene gewaarwording, maar om proeven te nemen, hoe het gevoel en de wil antwoorden op de verkregen voorstellingen, zal misschien altijd onmogelijk blijken. Toch is het opmerkelijk, dat deze gevoels- en wilsverschillen het eerst door den mensch zijn opgemerkt geworden, een bewijs, dat deze veel meer dan de verstandelijke aanleg zijn geestelijk wezen bepalen. De geestelijke physionomie van den mensch wordt meer door zijn gevoel en zijn wil dan door zijn verstand bepaald.

V.

Verbeelding. Deze psychologische term omvat eene reeks van verschijnselen, die onderling wel veel overeenkomst vertoonen, maar waarvan de verscheidenheid toch onmiddellijk in het oog valt, als men bedenkt, dat met ditzelfde woord zoowel een kenmerkende trek van den ongeoefenden kindergeest wordt aangeduid als ook die hoogste openbaring van geestelijk leven, waarvan de dragers door alle eeuwen heen zijn geprezen als de rijkst begaafden van ons geslacht. Laat ons, om dit nader aan te toonen, den ontwikkelingsgang der verbeelding in den menschelijken geest trachten na te gaan.

Gaan wij van de gewaarwording als eerste openbaring van het bewuste leven uit, dan weten wij, dat wel is waar die gewaarwording met het eindigen van den zinnenprikkel verdwijnt, maar dat zij een beeld, een spoor, een residu, of hoe men 't noemen wil, achterlaat, waaraan vrij algemeen de naam van *voorstelling* wordt gegeven. Die voorstellingen associëeren zich onderling en reproduceeren zich, zoowel naar aanleiding van uitwendige oorzaken, als zonder zulk eene tusschenkomst. (Zie: *Associatie* en *Geheugen*). Daarbij komt het zelden, misschien nooit voor, dat de gereproduceerde voorstelling geheel denzelfden inhoud heeft als eene voorafgegane gewaarwording. Toch onderscheidt men herinnering en geheugen van verbeelding, door de eerste te definiëeren als eene onveranderde, de tweede als eene veranderde, althans gewijzigde, reproductie. De grens is niet scherp te trekken en zoo is het te verklaren, dat er onder de psychologen gevonden worden, die van deze *terugroepende verbeelding* niet weten willen, identiek als zij haar achten met het geheugen. De geest staat nimmer passief tegenover dit spel der voorstellingen; hij groepeert, hij combineert ze op allerlei uiteenloopende wijzen. „L'imagination est l'esprit en travail" zegt een Fransch schrijver en de nadere omschrijving en ontleding van het verschijnsel zal dan ook moeten bestaan in het nasporen van den arbeid, welken de geest met de voorstellingen verricht. Die arbeid nu is de *verbeelding*, welke dan bepaaldelijk den naam draagt van *scheppende*, beter gezegd *combinatorische* verbeelding. Ook noemt men haar veelal *phantasie*, welk woord wij, met verwaarloozing van het willekeurig onderscheid, dat men tusschen die beide gelegd heeft, bij afwisseling in volkomen denzelfden zin als *verbeelding* zullen gebruiken.

Al is het niet onjuist, de gewaarwording den primitiefsten bewustzijnstoestand te noemen, zoo moet toch opgemerkt worden, dat eene zuivere gewaarwording, die niets meer is dan de psychische reactie eener zintuiglijke prikkeling, hoogst zelden — en zeker bij volwassenen nooit — voorkomt. Al heel spoedig zijn wij aangeland bij wat Wundt *psychische verbindingen* noemt, dat zijn: bewustzijnstoestanden, waarbij niet éóne enkele gewaarwording bewust wordt, maar waarbij die eene gewaarwording zich verbindt met vroegere voorstellingen. Het apper-

ceptieproces — in Herbartschen zin — speelt bij iedere gewaarwording zijne rol. Wij worden meer gewaar, dan de oogenblikkelijke gewaarwording, daar deze zich onmiddellijk associëert met reeds aanwezige voorstellingen. Zoo wordt iedere gewaarwording aangevuld en verruimd en deze werkzaamheid van den geest zou men den laagsten trap der verbeelding kunnen noemen. Eene schrede verder is het proces gevorderd, als wij bij onduidelijke, niet scherp begrensde waarnemingen onwillekeurig de neiging gevoelen, het waargenomene aan te vullen en te voltooien. Wij merken bijv. iets in de verte of in het halfduister op; het beweegt zich en wij besluiten daaruit, dat het een dier moet zijn, eene koe of een paard. De omstandigheden, waaronder de waarneming gedaan wordt, dringen ons tot de gevolgtrekking, dat het eene grazende koe moet zijn in de wei en eenmaal dat denkbeeld opgevat hebbende, zien wij steeds duidelijker in, dat onze veronderstelling juist is en steeds scherper teekent zich dat beeld voor ons af. Vooral, als wij met beslistheid weten, wat wij zien, behoeft de eigenlijke waarneming slechts zeer fragmentarisch te zijn. Een goed vriend herkennen wij op grooten afstand, ook al is onze gezichtswaarneming nog zeer onvolkomen. Indien we ons in eene ruime zaal bevinden en wij merken op grooten afstand een bord met een opschrift ergens tegen een der pilaren, dan zal de wetenschap, wat er staat, ons onmiddellijk helpen, om het te lezen, wat wij zonder die wetenschap niet zouden vermogen. Was het opschrift in eene vreemde taal gesteld, of bevatte het eene mededeeling, die wij daar niet zouden verwachten, dan zouden we misschien enkele letters herkennen, maarde zin der woorden zou ons niet duidelijk worden. De verbeelding vult de waarneming aan.

Tot dezelfde reeks van verschijnselen moet het bekende spel der verbeelding gebracht worden, dat ons er toe drijft, in den grilligen vorm van boomen en rotsen allerlei gedaanten te herkennen. Die vage en onduidelijk begrensde vormen laten aan de verbeelding vrij spel; veranderen die vormen dan nog onophoudelijk, zooals bij wolken, dan is de phantasie nog vrijer en kent wel haast geen banden meer.

Het goed verstaan van prenten en andere afbeeldingen is ook eene werking der aanvullende verbeelding. Opmerkelijk is 't, op hoe jeugdigen leeftijd de kinderen deze afbeeldingen herkennen. Tusschen het eerste en het tweede levensjaar schijnt wel algemeen dat vermogen zich te ontwikkelen. Toch is de overeenkomst tusschen het oorspronkelijke en de vlakke, meestal veel verkleinde en anders gekleurde afbeelding lang zoo groot niet, als wij ons gewoonlijk inbeelden. Ook hier moet veel bijgedacht worden, ook hier moet de verbeelding aanvullend te werk gaan.

Bij kinderen openbaart zich daarenboven de eigenaardigheid, dat zij in hunne voorstelling alles vergrooten, wat zij waargenomen hebben. Komt dat daar vandaan, dat zij de afmetingen der omgeving met die van hun eigen lichaam vergelijken of moet — wat waarschijnlijker is — de oorzaak gezocht worden in de weinige nauwkeurigheid hunner

waarneming? Zeker is het althans, dat de „grootspraak" een echt kinderlijk verschijnsel is, 't welk men juist zoo bij onbeschaafde volkeren, die trouwens nog meer karaktertrekken met kinderen gemeen hebben, terugvindt. Zij droomen bij voorkeur van reuzen en monsterachtige dieren. De oude verhalen uit de Grieksche en andere mythologieën kunnen als bewijs daartoe strekken. De Cerberus had drie, de Hydra van Herna zeven koppen; de eerste menschen werden volgens het boek Genesis bijna duizend jaren oud; de Indische goden hebben honderd armen. Hyperbolische beeldspraak als van den kameel, die door het oog eener naald gaat, en van den balk in het oog wijzen ook nog op die zucht naar het groote, het wonderbare. 't Is daarenboven eene ervaring, die ieder volwassen mensch kan opdoen, hoe de kamers, de huizen, de steden, waarin hij als kind vertoefd heeft en die hij in lange jaren niet weer gezien heeft, kleiner en nietiger zijn geworden, als hij ze op lateren leeftijd weerziet. Een Fransch dichter heeft aan die teleurstelling uiting gegeven, toen hij van de Durtin, een riviertje, waaraan hij in zijne kinderdagen gespeeld had, zeide:

Est-ce le Durtin que je vois?
Lui! le Durtin! le puis je croire?
Si grand à mes yeux autrefois!
Si large encore dans ma mémoire!

C'était une rivière immense,
Dont les roseaux, mêlés de jonc
Semblaient à ma petite enfance
Cacher des abîmes sans fond.

Grootspraak en overdrijving zijn de kenmerken der kinderlijke verbeelding. Naarmate de mensch ouder wordt, verdwijnen zij langzamerhand of worden zij, waar zij blijven, als ondeugden geacht, die rijpere ervaring had moeten overwinnen. De wereld, waarin het kind leeft, werkt in den beginne verbijsterend op hem. Van vele en velerlei dingen krijgt het een oppervlakkigen indruk; slechts een gering aantal voorstellingen zijn helder en scherp omlijnd. Ook kent het nog niet de lange rij van oorzaken en gevolgen, die in de stoffelijke wereld zijn waar te nemen; het diepgaande verschil tusschen het levende en het levenlooze, het bezielde en het onbezielde, staat hem nog niet klaar voor oogen. Hij leeft als in eene bovennatuurlijke wereld en daarom is hem niets wonderbaar of vreemd. Zijne wereldopvatting is egocentrisch; hij beschouwt alle dingen als aan hem gelijk. Alles leeft en heeft een vrijen wil. Hij wordt boos op den stoel, die niet op zij wil en geeft zoete woordjes aan zijn houten paardje, dat met hem speelt. Een driejarig kind kon er niet aan wennen, alleen te gaan slapen; Moeder moest bij hem blijven. Maar Moeder bedacht er wat op en zei: „Ik zal je paardje naast je bed zetten, dan ben je niet meer alleen" en dat vond de kleine goed en in gezelschap van zijn paard ging hij rustig slapen.

Ook hier is de vergelijking met primitieve volkeren leerzaam. Zij ook bevolken geheel de natuur met bezielde wezens; met nymphen en najaden; met kobolden en kabouters. Ten onrechte heeft men daarin eene „dichterlijke” opvatting gezien; ten onrechte, wijl de eerste scheppers van die denkbeeldige wezens daarin geen symbool wilden leggen van iets bovenzinnelijks, maar hun bestaan als eenvoudige werkelijkheid aannamen.

Hoe ook het *spel* eene openbaring is van de kinderlijke verbeelding, hebben we in een afzonderlijk artikel aangewezen (zie: *Spel*). Hier heeft nog een andere verschijningsvorm onze aandacht te trekken. Het kind hoort graag vertellen. Als het nog heel jong is, drie of vier jaar, heeft het in 't geheel nog geen behoefte aan eene ook maar eenigszins ingewikkelde intrige. Ook behoeven de vertelsels op dien leeftijd volstrekt niet nieuw te zijn. Zooals een muzikaal oor gaarne luistert naar een overbekend muziekstuk, zoo schept het kind behagen in het telkens opnieuw luisteren naar hetzelfde verhaal. Vooral als het er zelf in betrokken wordt of wanneer eene eenigszins romantische inkleeding wordt gegeven aan zelf doorleefde ervaringen, is het kind vol aandacht. Wij hebben menigmaal een vierjarig meisje, dat met hare moeder eene wandeling gemaakt had door eene drukke winkelstraat, waarbij de verschillende uitstallingen oplettend waren bekeken, vol aandacht hooren luisteren naar een verhaal van ongeveer dezen vorm en inhoud: Er was een winkel, en daar stonden eene heel boel mooie schoentjes in: zwarte schoentjes en witte schoentjes en roode schoentjes. Eene heele lange rij met schoentjes! Wat waren dat een lieve schoentjes! Ja, ja, riep het kind na elke zinsnede en hare glinsterende oogen getuigden van de belangstelling, waarmee zij dat simpel verhaal aanhoorde. Een bewijs van de begrensdheid der kinderlijke verbeelding kan men later opmerken, als het kind reeds meer uitgebreide vertellingen heeft genoten; zulk een verhaal wordt zóó getrouw in het geheugen opgenomen, dat het kind bij eene herhaalde vertelling er geene afwijking in duldt. Heeft men eerst verteld, dat de man eene roode muts droeg, dan lokt het protest uit, als men hem de volgende maal eene blauwe muts opzet. Ook mogen geene bijzonderheden worden overgeslagen, of het kind valt u in de rede en vult het verhaal naar eisch aan. Die verhalen scheppen voor het kind eene nieuwe wereld; het bevolkt zijne omgeving met de helden en heldinnen zijner sprookjes. Bij lang niet alle kinderen is echter de verbeelding even levendig; de voorbeelden, die er ons van in de literatuur bewaard zijn gebleven, zijn alle afkomstig van kinderen, die later blijken hebben gegeven van eene buitengewoon sterke phantasie. Twee voorbeelden willen wij er hier van aanhalen. In David Copperfield, waarin Dickens, naar men weet, zijne eigen levensgeschiedenis weergeeft, vertelt hij o. a. (in hoofdstuk IV): „Ik had veel smaak in eenige boeken met reisbeschrijvingen, die in de boekenkast stonden; ik kan mij herinneren, dat ik dagen lang in huis heb rondgeloopen, gewapend met een stuk van een ouden laarzenknecht — in mijne verbeelding niemand anders dan de zee-

kapitein Dings; in gevaar van door wilden te worden aangevallen en voornemens, om zijn leven duur te verkoopen". — „Als ik daaraan denk, komt de herinnering bij mij boven van een zomeravond, toen de jongens op het kerkhof aan het spelen waren en ik op mijn bed zat te lezen, alsof het om mijn leven te doen was. Elke schuur in de nabijheid, elke steen aan de kerk en elke voet gronds van het kerkhof stond in mijne verbeelding op eene of andere wijze met die boeken in verband. Ik heb Tom Piper tegen den kerktoren zien opklimmen; ik heb Strop bespied, terwijl hij met zijn knapzak op zijn rug op het hekje zat te rusten en ik weet zeker, dat de voorkamer van de herberg van ons dorp de plaats was, waar kommandeur Trunnion die club met mijnheer Pickle had." — Het tweede voorbeeld is ontleend aan de levensgeschiedenis, door George Sand van zich zelf te boek gesteld. „Een steenen huisje", zoo vertelt zij in het 16e hoofdstuk, „te midden van een boschje seringen en meidoornen was voor mij het paleis van de schoone slaapster in het bosch." Die smaak in phantastische verhalen is ook een doorgaand kenmerk niet alleen van de onbeschaafde volken, maar evenzeer van het minder ontwikkelde publiek in onze dagen. Men kent de Grieksche rhapsoden en de troubadours der middeleeuwen, terwijl het een bekend feit is, dat aankomende jongens en meisjes uit den volksstand nog het liefst hoogromantische verhalen lezen, waarin voorname personnagiën, minstens graven en gravinnen, eene rol spelen.

Kinderen met zulk eene verbeeldingsgave komen er ook gemakkelijk toe, zelf verhalen te bedenken. In den beginne lijken die vertellingen als twee druppels water op wat de kinderen van te voren zelf gehoord hebben, waarbij het niettemin opmerkelijk is, dat zij gaarne de illussie volhouden, iets nieuws te vertellen. Zoo lezen we van een jongetje[1]), dat zijn verhaal aldus begon: Er was eens een heel klein jongetje; het was de zoon van een houthakker: maar het was niet klein Duimpje; het liep in een bosch en het strooide broodkruimeltjes; het lijkt wel op klein Duimpje, maar 't is heel iets anders. Zoo ging het verhaal voort, telkens afgebroken door de waarschuwing, dat het wel op klein Duimpje leek, maar dat het toch iets anders was. Een ander maal slaat zulk een vertellend kind tot de ongebondenste phantasie over, toch altoos met gebruikmaking van de gegevens uit zijn eigen leven of uit vroegere vertellingen. Zoo staat ons op 't oogenblik een drie-en-een-halfjarig kind voor den geest, dat eens in opgewekte stemming aan 't vertellen sloeg: Er was eens een lantaarnpaal (er stond er een vlak vóór het huis) en daar viel eene schutting tegen aan; (aan den overkant stond eene schutting voor een huis, dat verbouwd werd) toen viel de lantaarnpaal om; maar de lantaarnpaal had twee vleugels en vloog boven op het dak; — toen, in de rondte kijkend: — en er stond eene kachel op den lantaarnpaal: en die kachel brandde; en boven op die kachel stond een

[1]) In: Guyau. Education et hérédité, blz. 150.

bloemenmand; (zulk een voorwerp stond in de kamer;) en toen kwam er een wolk en die viel in den bloemenmand. Blijkbaar reikte zijne phantasie, eenmaal in de wolken aangeland, niet hooger, hoewel het ook zijn kan, dat het uitbundig gelach zijner oudere broers en zusjes hem van de wijs bracht.

Er komt een tijd, dat het kind de gave der verbeelding wel niet geheel verliest, maar toch steeds meer aan haar invloed ontkomt. Het kind leert opmerken en redeneeren; het begrijpt beter den gang der wereldsche zaken en geeft zich minder aan phantastische droombeelden over. Dan brengt het uit zich zelf geen phantasie meer voort, maar het blijft er een groot genot in vinden, door hulp van anderen in die wereld verplaatst te worden. Die hulp biedt de vertelling en later de lectuur. Een kind en een boek zijn goede vrienden. Er zijn kinderen — 't is waar — die niet van lezen houden, maar hun aantal is gering. Verreweg de meesten zijn hartstochtelijke lezers. Daar is door eene voorzichtige paedagogiek wel eens tegen gewaarschuwd. Schrikkelijke verhalen zijn er gedaan van jongens, wier hoofd door het lezen van Aimard of Jules Verne zoo op hol was gebracht, dat zij de ouderlijke woning zijn ontloopen, om, evenals de helden hunner verhalen, op avonturen uit te gaan. Maar 't is toch zeer de vraag, of er wel een van hen voor goed verdwaald is. En daarenboven, elke eenzijdige opvoeding is schadelijk; als geheel de tijd door het lezen van roovergeschiedenissen wordt ingenomen, en er staat niets kalmeerends en nuchter-houdends tegenover, ja, dan kunnen er wel eens min gewenschte gevolgen uit voortkomen. Toch lijkt ons het gevaar voor kinderen, die nog niet den puberteits-leeftijd bereikt hebben, slechts heel gering, veel geringer althans dan het groote onmiskenbare voordeel. Wij achten de verstandelijke winst niet zoo heel groot, maar de krachtigste, de sterkst aangrijpende invloed op het gemoedsleven van kinderen gaat zonder twijfel uit van de helden en heldinnen, waarmee zij in hunne lectuur kennis maken. Maar dan zij men vooral niet al te zorgvuldig in de keuze der boeken. In de laatste kwarteeuw heeft men groote belangstelling aan den dag gelegd in de keuze van „geschikte" kinderlectuur. Vooral is men te keer gegaan tegen de „onwaarheid" van boeken als van Aimard, Jules Verne, Nieritz e. a., zonder te bedenken, dat kinderen met geheel ander oog hunne boeken lezen, dan wij, hoogwijze critici. Laat het verhaal onwaar zijn, kinderen lezen niet, om vorderingen in de waarheid te maken, maar om zich blij en gelukkig te gevoelen in de schoonheid. Hebben wij volwassenen in later jaren er ooit schade van ondervonden, toen het ons bleek, dat de werkelijkheid heel anders was dan de voorstelling, die ons kinderboek er van gaf? „Toen ik een kind was, dacht ik als een kind", heeft een heel wijs man gezegd, in wien niets kinderachtigs was overgebleven, al schaamde hij zich blijkbaar zijne kindsheid niet. Iedere leeftijd heeft zijn eigen eisch en het staat zeer te bezien, of de mensch, die niet gedroomd heeft en gedweept, toen het voor hem tijd voor droomen en dwepen was, later in het handelend leven wel zoo volkomen mensch zal worden als hij had kunnen zijn.

Want ook voor den volwassen mensch is de verbeelding een heerlijk bezit. Goethe noemde haar zijne *Göttin*.

Welcher Unsterblichen
Soll der höchste Preis sein?
Mit niemand streit' ich,
Aber ich geb' ihn
Der ewig beweglichen
Immer neuen,
Seltsamen Tochter Jovis,
Seinem Schoszkinde,
Der Phantasie.

Laszt uns alle
Den Vater preisen
Den alten, hohen,
Der solch eine schöne
Unverwelkliche Gattin
Dem sterblichen Menschen
Gesellen mögen!

Und dasz die alte
Schwiegermutter Weisheit
Das zarte Seelchen,
Ja nicht beleid'ge!

Dat heeft de „Schwiegermutter" toch wel eens gedaan, maar, het moet gezegd, de „Thörin" heeft het er ook naar gemaakt. Inderdaad is er geen vermogen van den menschelijken geest, zoo geprezen en tevens zoo verafschuwd als de phantasie. Ontelbaar zijn dan ook de dwaalwegen, waarop zij sinds eeuwen den mensch gevoerd heeft en telkens opnieuw laat de mensch zich door zijne inbeelding verschalken, zoodat er wel geen dwaasheid en wel geen misdaad is, die niet op rekening eener verwilderde verbeelding moet worden geschreven. Velden zijn verwoest en steden zijn platgebrand; onnoembare kwellingen en folteringen heeft de eene mensch den ander aangedaan en dat alles krachtens eene idee, eene voorstelling, eene phantasie, die men afwisselend de namen gaf van vrijheid, vaderland, godsdienst en nog zooveel andere meer. De verbeelding, zei Pascal, is de gek in huis, *la folle au logis*, en de geschiedenis der menschheid legt op iedere bladzijde getuigenis af van de rechtmatigheid van dat oordeel. En toch . . . zonder haar zou de mensch niet kunnen leven. Zij is het, die hem boven de dieren verheft. De goederen, die zij hem voortoovert, de onzienlijke en ontastbare schatten, waarvan zij hem droomen doet, gaan hem boven alle werkelijkheid. Onze inbeeldingen gelden ons het meest. Lof is ons meer waard dan belooning; verachting treft ons dieper dan straf. De mensch leeft en ademt bij voortduring in eene onwerkelijke wereld, die hij met de schepselen zijner verbeelding vult, en de werkelijkheid om hem heen, die hij zien en

tasten en proeven kan, heeft slechts waarde voor hem, voor zoover hij er een symbool in ziet van die hoogere onzienlijke wereld der gedachten.

Het is zeer onjuist, denken en phantaseeren als twee tegenstellingen te beschouwen, die elkander uitsluiten. Integendeel, zij vullen elkander aan en hebben behoefte aan elkanders hulp. Menige hypothese der strenge wetenschap is haar ontstaan verschuldigd aan de phantasie van haar vinder. Ieder wetenschappelijk man, die ver genoeg gevorderd is, ontwerpt zich in de verbeelding eene wereld- en levensbeschouwing, waarin zijne wetenschap past. Terecht zegt dan ook Herbart: „Zum Selbstdenken in der Wissenschaft gehört ebensoviel Phantasie als zu poetischen Schöpfungen; und es ist sehr zweifelhaft, ob Newton oder Shakespeare mehr Phantasie besessen haben.” En Ribot voegt in gelijken zin er aan toe: „Elke metaphysicus is een dichter, die zijne roeping gemist heeft.”

De kunstenaars, de schilders, de dichters, de componisten, zij zijn het, die op het veld der verbeelding het meest actief werkzaam zijn, maar zij zouden niet worden gewaardeerd, als wij allen niet — zij het in verschillende mate — ontvankelijk waren voor wat zij ons schenken. Verschillend zijn de richtingen, waarin de verbeelding zich kan ontwikkelen en zoo spreken wij van godsdienstige, historische, muzikale, dichterlijke phantasie. Nemen wij het woord in ruimen zin, dan is de uitdrukking „dichterlijke phantasie” eigenlijk een pleonasme, wijl immers iedere phantasie „dichterlijk” is. Prof. Tiele heeft den godsdienst een product der dichterlijke verbeelding genoemd, maar denzelfden naam zou men aan alle geestesgoederen kunnen geven. Iedere wetenschap toch, zoodra zij de nauwe grenzen der feitenkennis overschrijdt, is verbeelding.

Men heeft het tegenwoordig geslacht wel eens verweten, dat het te realistisch, te practisch was en geen oog en oor had voor de rechten der phantasie. Met name heeft ons onderwijs de klacht moeten aanhooren, dat het de kinderen te spoedig en te uitsluitend wil pasklaar maken voor het maatschappelijk leven. Geheel ongegrond is dat verwijt en die klacht niet. Maar zooals iedere beweging, zoo is ook deze te verklaren uit wat aan haar voorafging. Wij leven in een tijd, waarin de mensch bovenal beschouwd wordt als lid der maatschappij, eene beschouwingswijze, die in vroeger tijd wel wat veel veronachtzaamd werd. Dat nu de persoonlijke waarde van iederen mensch en de ideëele goederen der menschheid niet zoozeer op den voorgrond worden gebracht, als dat vroeger geschiedde, is volkomen te begrijpen. Thomas Gradgrind uit Dickens' *Hard times* is, misschien in de geheele wereldliteratuur, de scherpst geteekende vertegenwoordiger dier „positieve” richting. „Een man van het positieve en het materieele. Een man, die zich aan den regel vasthoudt, dat tweemaal twee vier is en niets daarboven en die zich niet laat ompraten, om iets daarboven in te willigen”. Zijn opvoedingssysteem is, dat men de kinderen niets dan feiten moet leeren. „Door feiten alleen kunt gij den geest van met rede begaafde dieren ontwikkelen; niets anders zal hun ooit van eenig nut wezen.”

Misschien is het te veel gezegd, indien men beweert, dat deze beschouwingswijze geheel voorbijgegaan is, maar duidelijk is aan te toonen, dat zij hare vroegere overredingskracht verloren heeft. De rechten der poëzie, der verbeelding, worden steeds meer en meer erkend, ook in de opvoeding onzer kinderen. De vertelling komt bij ons onderwijs weer in eere; de waarde van zang en muziek wordt beter erkend. Veel van wat verzuimd is, zal moeten worden ingehaald, maar het mag verwacht worden, dat dan de holle, de leege phantasie, die met woorden zonder inhoud speelde, zal plaats maken voor eene diepere, eene ernstige opvatting, die eenheid van denken en dichten erkent en diep doordrongen is van de waarheid, dat de mensch van brood alleen niet leven kan.

Al wat de mensch is en al wat hem drijft, kan door het verstand alleen niet omvat worden. Ons hoogste en heerlijkste bezit ontdekken wij alleen met het oog der phantasie. Dan kan het verstand achterna komen, om de ontdekkingen der verbeelding te registreeren, om namen te geven aan wat toch door geen naam kan worden uitgedrukt; maar lichtend ons voorgaan, den weg ons wijzend naar nieuwe idealen, dat vermag alleen de verbeelding. Als kinderen suste ze ons in slaap met schoone droombeelden, als volwassenen roept ze ons telkens wakker met groote verwachtingen.

Literatuur: Th. Ribot, *Essai sur l'imagination créatrice*, Paris.

Vertellen. In het voorgaand artikel hebben wij dit onderwerp even aangeroerd, om er op te wijzen, dat de vertelling een der middelen is, waardoor de phantansie der kinderen wordt gewekt en verlevendigd. Hier spreken wij er nog eens uitvoeriger over, voornamelijk met het doel, antwoord te geven op deze drie vragen: 1. Welke beteekenis heeft de vertelling in de opvoeding, met name in de schoolopvoeding? 2. Wat moet de inhoud der vertelling zijn? en 3. Hoe moet verteld worden?

Over de vertelling aan kinderen in den leeftijd, die vóór de schooljaren valt, over de vertelling in de huislijke opvoeding, hebben wij ons reeds uitgelaten in het artikel *Verbeelding;* hier houdt ons de vraag bezig: waarom wordt er ook in de school verteld? Dat de vertelling daar inheemsch is en er misschien geene enkele lagere school gevonden wordt, waar van dit leermiddel niet een min of meer ruim gebruik gemaakt wordt, is algemeen bekend; de goede aftrek, dien sommige verzamelingen van kindervertelsels, bepaaldelijk voor de bewaarschool en lagere school bestemd, gevonden hebben, kan voor die bewering zoo noodig tot bewijs dienen. In 't algemeen wordt de vertelling als zoodanig alleen in de lagere klassen toegelaten; waar ook in de hoogere klassen verteld wordt, daar wordt de stof uit bepaalde leervakken: de geschiedenis en de aardrijkskunde getrokken en daar is de vertelling dus een bepaalde leervorm, die alleen daarom gekozen wordt, wijl langs dezen weg de stof het best der kinderen eigendom wordt. Hier beschouwen wij alleen de vertelling, die haar doel in zich zelve heeft en dus niet in dienst staat van eenig leervak.

De vertelling, zoo opgevat, is in de eerste plaats een tuchtmiddel, of in het Herbartsche spraakgebruik: een middel der regeering. De kinderen der lagere klassen zijn nog niet in staat, hunne opmerkzaamheid gedurende geruimen tijd op éénzelfde onderwerp te richten; zij zijn ongedurig en vervelen zich spoedig, zelfs bij het prettigste werk. Daarbij komt, dat de stof, welke voor die pasbeginnenden geschikt is ter behandeling, nog zeer beperkt is. Toch dringt de noodzakelijkheid er toe aan die elementaire stoffen veel tijd te besteden, voornamelijk wijl de kundigheden en vaardigheden, welke men in de eerste leerjaren opdoet, eene onmisbare voorbereiding vormen voor verdere studie. Het werktuiglijk lezen, het eerste schrijven en rekenen moeten in de aanvangsklassen grondig worden behandeld, wijl de behandeling der overige leervakken in de volgende klassen zonder die voorbereidende kundigheden niet mogelijk zou zijn. Om nu aan de tegenstrijdigheid te ontkomen, welke in dezen dubbelen eisch ligt: de kinderen niet lang bezig te houden met dezelfde stof en aan den anderen kant veel aandacht te schenken aan een klein aantal kundigheden, is het noodig, dat men naar veel ontspannende afwisseling zoekt. Een der middelen daartoe is de vertelling.

Dat deze beteekenis der vertelling, theoretisch gesproken, eene zeer gewichtige is, zal wel niemand beweren; in een wijsgeerig paedagogisch stelsel zou zij slechts eene zeer ondergeschikte plaats innemen; toch mag deze beteekenis, uit een practisch oogpunt beschouwd, niet gering geacht worden, waaruit weer volgt, dat de eenig juiste theorie, die namelijk, welke zich door de practijk laat voorlichten, dezen dienst der vertelling niet al te laag mag aanslaan. De afwisseling toch houdt den geest frisch en zoo kan aan eene vermoeide klasse eene aangename en niemand hinderende rust worden verschaft door eene goed gekozen vertelling. Daarenboven heeft deze het groote voordeel, van de kleine kinderen in eene aangename stemming te brengen, welke zoo noodig is voor geestelijke inspanning. Voeg er ten slotte bij, dat deze stemming gemakkelijk en als van zelf zich omzet in dankbare vereering voor den verteller of de vertelster, zoodat de band van toegenegenheid tusschen de jonge leerlingen en den onderwijzer of onderwijzeres der klasse nauwer wordt aangehaald. Eene onderwijzeres, die mooi vertelt, wint het hart harer leerlingen en vergemakkelijkt hare taak, ook waar zij niet vertelt.

De inhoud der vertelling staat bij deze beschouwing op den achtergrond. 't Spreekt wel van zelf, dat die inhoud geen aanstoot mag geven en geen ergernis wekken, maar overigens behoeft niet geëischt te worden, dat de vertelling leerzaam zij; evenmin is het noodig, dat zij eene zedelijke strekking hebbe. Dat alles is niet verboden, maar er is toch een bezwaar verbonden aan den eisch, die beide elementen, of zelfs een van beide met opzet er in te leggen. „Wat zich als stichtelijk aan komt melden, sticht ons maar zelden", is eene opmerking, waaraan ook mag worden gedacht bij de vertelling voor jonge kinderen. Zeker, het is mogelijk, een boeiend verhaal te vertellen met zedelijk opvoedende of verstandontwikkelende strekking; maar voor de

vertelling, waarover wij nu spreken, moet allereerst gedacht worden aan het opwekkende, het frissche, het aller aandacht in beslag nemende element. Vooral kenne men hooge waarde toe aan al wat vroolijk stemt; kinderen willen lachen, willen kraaien van pleizier en dat genot, mits het onschuldig blijft, mag men hun in rijke mate schenken. Er zit ten slotte ook opvoedende kracht in de gewenning aan onschuldig genot.

Hoewel geen enkele soort van vertelling behoeft uitgesloten te worden, mag toch aan het sprookje hier eene goede plaats worden ingeruimd. Er is een tijd geweest, waarin men eene zekere vrees koesterde voor het sprookje. Men noemde het *onwaar* en de onwaarheid, zei men, moet verre gehouden worden van het kind. Gebrekkige psychologie, die wijzer wil zijn dan de natuur! Zijn sprookjes niet de verhalen, gedicht in een tijd, toen geheel het menschdom nog in zijne kinderjaren verkeerde? Zij zijn niet opzettelijk bedacht, maar zij zijn in de menschenziel opgegroeid en als overblijfselen van een grijs verleden aan ons overgeleverd. Daarom behooren kinderen en sprookjes bijeen. 't Is waar, er zijn er onder, die wij kinderen willen verzwijgen, hoewel ook hier het gevaar niet zoo groot is, als menigmalen is gevreesd. In de oneerlijke list, waarin veel sprookjeshelden uitmunten, valt de aandacht veel eer op de handigheid en de slimheid van den held, dan op zijne oneerlijkheid. Want — het is eene opmerking, die we reeds in ons artikel *Spel* gemaakt hebben, kinderen stellen zich tegenover de producten der verbeelding op zeer eigenaardig standpunt. In het diepst van hun hart gelooven zij er niet aan, al houden zij zich, ook voor zich zelf, alsof zij er met allen ernst wel aan gelooven. Zij weten wel, dat er geen tooverfeeën zijn en geen schoone slaapster in het bosch, maar zij houden die wetenschap op een afstand en denken er niet aan. Is het niet ijslijk, dat de reus uit Klein Duimpje zijne eigen kinderen doodt? Jawel, maar dat ijslijke wordt verreweg overstemd door de waardeering van Klein Duimpjes slimheid, die op die wijze zich zelf en zijn broertjes van den dood weet te redden. Is het niet diep droevig, dat ouders zoo arm zijn, dat zij zich van hunne kinderen willen ontdoen, door ze 't bosch in te sturen? Zeker, maar daar denken kinderen, die zich in 't bezit van een liefhebbenden vader en moeder weten, in 't geheel niet aan. Zij zijn met heel hunne aandacht bij Klein Duimpje in bed, wakker blijvende, om de plannen huns vaders te weten te komen en te verijdelen. De gedachtenwereld, waarin een kind leeft, is zoo geheel anders, dan die, waarin wij volwassenen ons bewegen. Indien wij bij het vertellen nu maar zorg dragen, licht heen te glijden over die moeilijkheden en volle aandacht schenken aan de schranderheid en de geestkracht, waarmee die moeilijkheden worden overwonnen, dan laten de kinderen zich door den verteller leiden en zien niet, wat hij niet wil laten zien.

Intusschen is hiermede de volledige beteekenis van de vertelling op school niet aangegeven. Men kan, één ding doende, meer dan één doel in het oog houden. Zoo kan de vertelling ook dienstbaar gemaakt worden zoowel aan de verstandelijke als aan de zedelijke vorming. Aan de eerste reeds daardoor, dat zij het kind een voorbeeld geeft

van zuivere taal en goeden zinsbouw. Wel is waar moet de verteller zich van kinderlijke spreekwijze bedienen, maar dat wil niet zeggen, dat hij geen zorg zou moeten besteden aan zijne taal. Ook in kinderlijke vormen kan men onberispelijk spreken, al is de maatstaf ter beoordeeling een andere, dan men aan eene voordracht voor volwassenen stelt. Waar nu al het spreken geleerd wordt door het hooren spreken, kan van een goed voorgaan ook in deze veel verwacht worden, terwijl men bovendien door oefening in het navertellen de kans op dat goede gevolg nog aanzienlijk vergrooten kan.

Behalve dit formeele nut kan er ook materieel profijt voor de verstandelijke ontwikkeling uit de vertelling getrokken worden, doordien men de leerlingen bekend en vertrouwd maakt met vele dingen, die, zooal niet geheel onbekend, dan toch niet duidelijk bewust waren. Vele verhoudingen onder de menschen: bloedverwantschap en maatschappelijke betrekking bijv. komen in de vertellingen voor en worden, al of niet opzettelijk, daarin nader toegelicht. Wat de zedelijke opvoeding aangaat, zoo kan de vertelling dienen tot het verkrijgen van levendige en sterke indrukken. Gemoed en gevoel kunnen worden aangedaan en het goede en schoone kunnen aantrekkelijk worden gemaakt. Daardoor kan de wil tot het goede worden geneigd en althans de bewondering en de eerbied voor het goede worden verhoogd. Dwaalbegrippen en verkeerde neigingen kunnen in de vertelling worden bestreden, eene bestrijding, die te meer doel zal treffen, naarmate zij meer op het geschiktste oogenblik komt. Heeft men in de klasse eene kleine oneerlijkheid ontdekt, of een trekje van afgunst of eigenwaan opgemerkt, dan kan de schuldige dikwijls het best bereikt worden door eene vertelling. Men denke aan het Oudtestamentische voorbeeld van den profeet Nathan tegenover David en zijne vertelling van den armen man met het eenige ooilam.

In de hoogere klasse wordt het vertellen steeds moeilijker; de leerlingen zijn ouder geworden en niet zoo vatbaar meer voor de verrukking der phantasie als in jonger jaren, daarenboven zijn zij èn door de vroegere vertellingen èn door de verhalen in hun leesboek eenigszins verwend. Zij stellen hoogere eischen aan de vertelling en het valt menig onderwijzer moeilijk, daaraan te voldoen. Wie het wel kan, vindt altoos een dankbaar gehoor en het halfuurtje, dat hij per week, bij wijze van belooning besteedt, om een meer ingewikkeld verhaal te vertellen, behoort tot de meest gewaardeerde lessen. Hier kan men ook, zonder groot bezwaar, de vertelling vervangen door het voorlezen van een boek. Alleen moet men zich eenigszins vrij tegenover de geschreven letter gevoelen en van den tekst kunnen en durven afwijken, waar dat ter wille van de verstaanbaarheid wenschelijk is. Zelfs heeft het voorlezen nog iets boven het vertellen voor. Er zijn dingen, die men voor kinderen wel voorlezen, maar niet vertellen kan, bijv. natuurbeschrijvingen. Ook kan de stijl der voorlezing beter verzorgd zijn dan die der vertelling. Wat men zoo, sprekende tot kinderen, niet zeggen kan, zonder gekunsteld te schijnen, kan men wel voorlezen, wanneer althans de hoorders niet te jong zijn. Geschiedkundige

schetsen en reisbeschrijvingen, in eenigszins romantisch kleed gestoken, vormen naast zuiver verdichte verhalen, hier de meest geschikte leerstof.

Hoe moet men vertellen? Er zou weinig reden zijn, deze vraag te stellen, als daaromtrent in den laatsten tijd geen van de vroegere afwijkende inzichten waren uitgesproken. Terwijl voorheen de onderwijzer alleen zijn best deed, zoo goed en zoo indrukwekkend mogelijk te vertellen en daartoe stem en gebaar beide in dienst stelde, wordt nu wel eens eene andere methode aanbevolen. Het verhaal, zoo zegt men, moet in deelen gesplitst, elk deel afzonderlijk verteld en daarna door de leerlingen weergegeven worden. Dan eerst kan men er zeker van zijn, dat de kinderen den verteller van het begin tot het einde kunnen volgen. Wij zijn geen voorstanders van deze moderne vertelwijze. Als er goed verteld wordt, zijn de kinderen in spanning en als men die spanning telkens verbreekt door iedere verandering in de situatie eerst nog eens te laten oververtellen, om daarna weer in welgekozen woorden den inhoud van het volgende deel aan te kondigen, dan vreezen we, dat het ietwat geheimzinnige, het verrassende en daardoor het boeiende en spannende van het verhaal zal verloren gaan. Geheel deze raadgeving is een gevolg van de averechtsche meening, dat een kind eene vertelling alleen dan genieten kan, als hij er alles van begrijpt. Dat is inderdaad niet het geval. Natuurlijk moet de gang van het verhaal den kinderen duidelijk voor oogen staan, maar het kan volstrekt niet schaden, dat er eenig woord of eenige uitdrukking gebezigd wordt, die het kind niet kent. De beteekenis van zulk een woord maakt het wel op uit den zin, soms goed, soms verkeerd. Maar al is het verkeerd, dat hindert nog zoo erg niet; er zullen gelegenheden genoeg voorkomen, om die gapingen in zijne kennis aan te vullen en die verkeerde opvattingen te verbeteren. De kleine schade, die door dergelijke onjuistheden wordt aangericht, wordt ruimschoots opgewogen door den dieperen indruk, welke alleen van eene ongestoorde aandacht het gevolg kan zijn. Wil men daarna zich overtuigen, dat het verhaal, ook in zijne onderdeelen, begrepen is, dan kan men dit door gepaste vragen wel te weten komen, maar liefst vertelle men geen verhalen, waarbij zulk een twijfel mogelijk is. — Wij hebben hier gesproken van de laagste klasse; voor de middelklassen en nog meer voor de hoogere klassen, waar een meer didactisch doel in het oog gevat wordt, kunnen vragen en opmerkingen de vertelling afwisselen. Wenscht men het vertelde of voorgelezen verhaal schriftelijk te laten navertellen, dan is het zelfs zeer wenschelijk, dat men op verschillende wijzen tracht, den inhoud geheel en al tot eigendom der leerlingen te maken. Dan behoeven zij niet aan een half begrepen woord te blijven hangen, maar zijn zij vrijer in het kiezen van den meest passenden vorm.

Wij komen nog eens terug op de vraag: hoe moet verteld worden? om nu onmiddellijk het antwoord te laten volgen: Zóó, dat de kinderen luisteren. Eenvoudig en natuurlijk moet de voordracht altijd blijven, maar ook levendig, opgewekt en — als 't pas geeft — indrukwekkend. Niet droog, niet saai, niet verlegen, niet hortend en niet haperend. De gelaatsuitdrukking van den verteller mag gerust meedoen en de

afwisselende stemmingen weergeven; een enkel expressief gebaar zal den indruk kunnen verhoogen. Daarom is het zoo dringend noodig, dat de onderwijzer en vooral de onderwijzeres zich oefent in het vertellen, in het dramatiseeren van eene kinderlijke vertelstof. Goed spreken is wel de eerste voorwaarde en aangezien wij, Nederlanders, dat niet allen van nature doen, is afzonderlijk spreekonderwijs op de opleidingsscholen voor onderwijzers een noodzakelijk leervak, waarbij dan echter de meeste zorg dient besteed te worden aan wie 't het meest noodig hebben.

Wie niet vertellen kan, moet geen onderwijzer worden.

W.

Wester (Hendrik) werd den 13 Januari 1752 te Garmerwolde, ten N.O. van Groningen, geboren. Op de afgelegen hoeve zijner ouders, vanwaar 't schoolgaan door afstand en veeltijds slecht begaanbare wegen werd bemoeilijkt, ontving hij van zijn vader eenig onderwijs in lezen, schrijven, rekenen en zingen. Eerst op zijn tiende jaar werd hij ter school gezonden bij meester Winkelman te ten Boer, welke inrichting bekend stond als de beste in den omtrek. Twee jaar later had hij alle opgaven uit het vermaarde rekenboek van Jan van Olm met de oplossingen te boek gesteld, zoodat hij zijne medescholieren de baas was en den meester in bekwaamheid op zijde streefde. En hoewel hij reeds fraai schreef, bezocht hij nog vijf weken de school te Lellens om onder leiding van meester Kooiman zijne schrijfhand te volmaken.

Wester moest nu zijn eigen leermeester worden. Zijn leerlust dreef hem tot groote inspanning en door lof en bewondering van familieleden en buren werd zijne eerzucht zoo geprikkeld, dat hij meende geen landbouwer te kunnen worden. Hij las al wat hij in huis en bij enkele kennissen vond, vaderlandsche en kerkelijke geschiedenis en enkele gedichten. Op raad van zijn vader las hij ook den bijbel door.

Daar Wester inmiddels 17 jaar geworden was en nog geen lust toonde in 't boerenbedrijf, zocht zijn vader voor hem eene plaats als winkelbediende te Groningen. Zijn driejarig verblijf in de stad was van gunstigen invloed op zijne verdere vorming. De bibliotheek van zijn patroon Jayens was te zijner beschikking en de boeken uit het leesgezelschap, waarvan deze lid was, werden trouw door Wester gelezen.

Op twintigjarigen leeftijd werd hij door ziekte genoodzaakt zijn werkkring te verlaten en in 't ouderlijk huis genezing af te wachten. Toen hij zich, na een voorspoedig herstel, nog niet krachtig genoeg gevoelde om zijne taak te Groningen weer op te vatten, maar zeer verlangde naar geschikte bezigheid, kon de uitnoodiging der weduwe

van zijn oud-leermeester te ten Boer, om, onder goedkeuring van collatoren, de plaats van onderwijzer tijdelijk te vervullen, hem niet onwelkom zijn.

Met kracht en ijver, zoo meldt een zijner lofredenaars, de schoolopziener Adriani, vatte hij de schooltaak aan en oogstte, behalve „goedkeuring en dank van ouders en ingezetenen", na behoorlijken termijn van tijdelijke waarneming ook „de eervolle aanstelling tot vasten onderwijzer in dezelfde school, waar hij weinige jaren te voren nog als leerling gezeten had."

Het was Wester echter niet genoeg een ijverig schooldienaar te zijn naar den ouden trant. Hij zag spoedig in, dat veel van 'tgeen hij in de scholen zijner leermeesters had gezien, veranderd en verbeterd moest worden, zou 't onderwijs voor 't kind zoo nuttig, voor den onderwijzer zoo aangenaam mogelijk zijn. En nog voor de verbetering der scholen in 't laatste vierdedeel der achttiende eeuw door genootschappen en maatschappijen werd bepleit, onderging Westers boerenschooltje in vele opzichten eene allengs grondiger hervorming. Tientallen jaren moesten daarna nog verloopen, voordat in menige groote gemeente de nieuwe en betere denkbeelden zich deden gevoelen in de schoolpractijk.

Allereerst, meende Wester, moest er stilte zijn in de school en door zijn vast en kalm optreden wist hij die te verkrijgen. Voorts moest bij 't onderwijs in den Godsdienst het leergesprek voor een groot deel het van buiten leeren van onbegrepen zaken vervangen en uit de leerstof eene verstandige keuze worden gedaan. De gewestelijke uitspraak moest wijken voor „de zuivere Nederduitsche". Ofschoon hierbij tegenstand van een deel der ouders stellig te verwachten scheen, wist Wester dien door beleid en voorzichtigheid te bezweren en vond de groote meerderheid het goed, dat de kinderen leerden lezen, zooals dominee van Eerde in de kerk sprak en meester las. Wester verving de oude, hooggodgeleerde gebeden door eenvoudige, die hij zelf had „opgesteld" en die door den predikant waren goedgekeurd. En door zijne groote belangstelling in godsdienst en kerk won hij het vertrouwen der ouders van zijne leerlingen dermate, dat hij onder eene bevolking, die overigens zeer aan 't oude gehecht was, hervormen kon zonder grooten tegenstand te ondervinden. Hij voerde ook het *stil schoolhouden* in, door aan 't luidruchtig spellen van elk zijne eigen les een einde te maken. Ongeveer gelijk gevorderden lazen of spelden nu bij beurten, terwijl de anderen moesten nazien in de boekjes. Voorts werden kaarten aangeschaft en ontvingen de oudste leerlingen eenig onderwijs in de aardrijkskunde. Jongelieden, die het gewone onderwijs ontwassen waren, verzamelde hij om zich in de winteravonden, las hun veel voor en richtte zelfs een klein leesgezelschap onder hen op.

Wie de schoolboeken van Westers tijd kent, b.v. die van Hakvoord en Karel de Gelliers, zal 't niet bevreemden, dat een vooruitstrevend man, als hij, wat beters zocht. En omdat dit schaars te vinden was, trok hij, reeds vóór 1780, zelf aan 't werk. Weldra verschenen: *Dichtmatige lessen*, *Gesprek over de Nuttigheid der school*, en *Gezangen voor*

de Jeugd. Eerstgenoemd werkje was van invloed op Westers verdere vorming. Bolhuis, predikant te Oostwold, las dit boekje met ingenomenheid en zond den auteur eene opgave van de taal- en stijlfouten, die hij er in gevonden had. Persoonlijke kennismaking volgde en Wester genoot van Bolhuis gedurende eenige jaren taalonderwijs, eerst per brief, later ook mondeling. De vruchten dezer lessen verspreidde hij in ruimen kring door zijn boekje: *Bevattelijk onderwijs in de Nederlandsche Spel- en Taalkunde.* Van dit werkje heeft Wester vele jaren later den achtsten druk bezorgd in de spelling van Siegenbeek.

Op 't rustige dorpje, waar Wester zooveel gaf en genoot, dacht hij ook te blijven en reeds had hij eene hem aangeboden betere betrekking van de hand gewezen.

Toch wachtte hem elders een ruimer arbeidsveld. Chevallier, predikant te Lellens, had, tijdens een bezoek aan zijn ambtgenoot te ten Boer, toevalligerwijze kennis gemaakt met Wester en diens schoolarbeid en daarin aanleiding gevonden den man, wiens onderwijs en tucht naar zijne meening zeer voortreffelijk waren, bij zijn vader, professor Chevallier te Groningen, aan te bevelen. Deze gaf Wester kennis van de vacature te Oude-Pekela en wist, gesteund door Bolhuis, bij de stadsregeering te Groningen zijne benoeming te bewerken.

Wester scheidde van ten Boer met een hartelijk afscheidswoord aan allen, die onderwijs van hem hadden genoten en aanvaardde in 1814 zijne nieuwe betrekking met eene openbare rede over de plichten van leermeester en leerlingen.

De school te Oude-Pekela telde 160 à 200 kinderen, de avondlessen werden door 80 leerlingen gevolgd; twee jongelieden stonden Wester als ondermeesters ter zijde. Hij genoot er eene, voor dien tijd, ruime bezoldiging, zoodat hij nu de hulpmiddelen voor eigen studie beter kon bekostigen. Spoedig won hij de gunst der ouders door zijn schrijfonderwijs en niet minder door 't gebruik van landkaaarten, wat vooral de belangstelling opwekte van de zeevarende bevolking. Zoo ontmoette zijn hervormingswerk ook hier weinig tegenstand. Van 't godsdienstonderwijs maakte hij veel werk en lette bijzonder op 't gedrag der leerlingen buiten de school. Eene belangrijke uitbreiding onderging zijn arbeidsveld, toen hij de opleiding van onderwijzers ter hand nam. Weldra hielpen zijne oud-kweekelingen in steeds klimmend aantal mede om zijne denkbeelden te verbreiden en zijne wijze van werken in de school ook buiten de naaste omgeving bekend te maken. Zelfs tot over de grenzen werd zijn naam met eere genoemd, terwijl zijne schoolboeken in de noordelijke provinciën bijna overal werden ingevoerd. In nog ruimer kring heeft hij de schoolverbetering bevorderd door zijne verhandeling *Over de gebreken in de Burgerscholen*, die in 1795 door de Maatschappij tot N. van 't A. met goud werd bekroond. Dezelfde eer viel hem opnieuw ten deel voor zijn prijsantwoord getiteld: *Schoolboek over de geschiedenissen van ons Vaderland.*

Zoo had Wester, schoon weinig of geheel niet voorgelicht door geschriften van buitenlandsche opvoedkundigen, bijna geheel door eigen inzicht en vinding, een verbeterd schoolonderwijs ingevoerd en voor-

bereid. Anderen, als Nieuwold, hadden elders in gelijken geest invloed uitgeoefend, terwijl 't Zeeuwsch en 't Haarlemsch genootschap en de Maatschappij tot N. van 't A., door 't uitlokken en verspreiden van geschriften, de aandacht op dit groote volksbelang hadden gevestigd en de belangstelling daarvoor gewekt. Deels als gevolg van deze veelzijdige werkzaamheid, deels als vrucht der omwenteling van 1795, kwam in 1801 de eerste schoolwet tot stand, die de gemeenten verplichtte te zorgen voor genoegzame scholen, opdat elk ingezetene zijn kinderen behoorlijk onderwijs kon doen geven in noodzakelijke kundigheden. Ook schreef deze wet de aanstelling van schoolopzieners voor, die, behalve dat ze toezicht hadden uit te oefenen op 't onderwijs, den onderwijzers „raad en onderrichting" moesten geven.

Reeds een jaar vóór deze eerste wettelijke schoolregeling had Wester zich voorgenomen zijne school vaarwel te zeggen en door privaatonderwijs de inkomsten van zijn bescheiden bezit aan te vullen tot een behoorlijk inkomen.

't Is onverklaarbaar, hoe een man als Wester, zóó bezield door het schoone doel der volksopvoeding, reeds op vijftigjarigen leeftijd zijn post wilde verlaten. 't Schijnt, dat miskenning en onheusche bejegening van enkele ouders ook hem niet gespaard zijn gebleven en de oorzaak zijn geweest van zijn weerzin tegen de school. Weldra zou eene belangrijke gebeurtenis zijn aftreden als onderwijzer wenschelijk maken en verhaasten.

Guyot, onderwijzer der doofstommen te Groningen, werd met zeven anderen, waaronder Nieuwold en Wirtz, benoemd tot schoolopziener en had gegronde hoop in eene samenkomst der nieuwbenoemden met den Agent van Nationale opvoeding invloed te kunnen uitoefenen op de keuze der Schoolopzieners voor zijne omgeving. Vooraf bezocht hij Wester, en verklaarde den post niet te zullen aanvaarden, tenzij deze zijn ambtgenoot werd. Wester stelde zich beschikbaar, gesterkt door de gedachte, dat men hem op vele plaatsen in zijn eventuëel district kende als schrijver van schoolboeken en als raadsman of examinator bij vacatures. Guyot vond bij den Agent geen tegenkanting, daar deze Wester behalve uit zijne geschriften, had leeren kennen uit eene correspondentie over de vacature van schoolonderwijzer te Oostwold, waardoor Wester de belangen dier gemeente bij de regeering met goed gevolg had bepleit. Later had de Agent hem meermalen geraadpleegd over onderwijsbelangen. Spoedig volgde nu Westers benoeming tot schoolopziener en een jaar later zijn aftreden als schoolonderwijzer. Hij bleef echter lessen geven aan jonge en aankomende onderwijzers.

Wester begon zijn werk als schoolopziener in zijn uitgebreid district, dat meer dan honderd vlekken en dorpen telde, met het samenroepen der onderwijzers in de onderdeelen van zijn ambtsgebied. Langs dien weg wilde hij hen leeren kennen en door een vertrouwelijk onderhoud bekend trachten te worden met hunne denkbeelden over schoolzaken en hunne wijze van werken. Ook las hij een reglement van orde voor, lichtte dit toe, lokte de mededeeling van bezwaren uit en trachtte

die op te heffen. Hij won, door meer als vriend en raadsman dan als autoriteit op te treden, dadelijk het vertrouwen.

Uit de antwoorden op schriftelijke vragen, in den oproepingsbrief tot de onderwijzers gericht, bleek, dat velen reeds de nieuwe schoolboeken hadden ingevoerd. In de openingsrede van elke bijeenkomst wees hij als doel van 't schoolonderwijs aan *het heil der jeugd door beschaving van 't verstand en veredeling van 't hart.* En dan volgde de bespreking van een aantal vragen, zoo gekozen, dat alle belangrijke punten de school betreffende aan de orde kwamen, o. a. leestoon, uitspraak, klassikaal onderwijs, schrijfvoorbeelden en hun inhoud, practische stijloefeningen, een doelmatige leergang bij 't zingen, onderwijs in taal en spelling, in aardrijkskunde en geschiedenis, in de waarheden van den Christelijken godsdienst, de invoering van nieuwe boeken en 't gewichtige vraagstuk der verstandelijke en zedelijke vorming. Schrijfvoorbeelden en brieven gaf hij in bruikleen, de verhandelingen der M. t. N. van 't A. beval hij ter lezing aan. Aan ieder reikte hij een exemplaar van *'t Reglement van Orde* uit, waardoor men, naar zijn zeggen, den onderwijzers geen lastig juk wilde opleggen, maar wel 't onderwijs meer geregeld en nuttiger voor de jeugd wilde maken.

Deze bijeenkomsten, in 't geheel negen, slaagden boven verwachting, terwijl 't geen enkele maal ontbrak aan mannen, die Wester op grond van ervaring steunden en zijn beweren bevestigden. Anderen werden door Westers betoogtrant gewonnen en hervormden hunne scholen naar vermogen.

Voorbereid door deze samenkomsten begon Wester in Februari 1802 zijne eerste inspectiereis met het vaste voornemen de genegenheid van onderwijzers en leerlingen te winnen en zoo 't meest mogelijke nut te stichten. Zoodra hij eene school was binnen getreden, sprak hij de kinderen toe over 't belang van 't schoolgaan. Daarna haalde hij een boekje te voorschijn en las op kinderlijken toon daaruit voor. De kinderen waren verrast: voor 't eerst begrepen sommigen, wat gelezen werd. Daarna mochten enkele kinderen iets lezen uit zoo'n boekje en de inhoud gaf aanleiding tot een gesprek, dat den onderwijzer tot voorbeeld moest zijn. Wester eindigde steeds met eene ernstige aansporing tot vlijt en oplettendheid. Na afloop der les volgde eene samenspreking met den onderwijzer

Over 't algemeen was de invloed zijner bezoeken groot. Slechts op enkele plaatsen, waar men met de begeving van 't schoolmeestersambt op onverantwoordelijke wijze was te werk gegaan, werd zijn invloed verlamd door onkunde en gebrek aan lust. In Juni 1802 had Wester alle scholen bezocht. Bij zijne tweede rondreis vond hij in de meeste scholen de tucht verzacht en 't onderwijs verbeterd. En waar hij blijken van onwil ontmoette „dreigde en donderde" hij met goeden uitslag. Soms vond hij den leestoon weinig verbeterd, gevolg van te vroeg lezen in den bijbel. Daarover deed hij, waar 't pas gaf ook tegenover de ouders, zijne meening aldus hooren: „De bijbel is geen gewoon schoolboek. Alleen de flinkste leerlingen moeten er onder eerbiedige stilte iets uit lezen niet boven hunne bevatting."

In 1814 verloor Wester zijne echtgenoote en met haar alles, daar zijn huwelijk kinderloos was gebleven. Reeds een jaar daarna openbaarde zich bij hem eene ernstige ziekte, waarvan hij slechts tijdelijk en niet volkomen herstelde. Steeds bleef hij werken zooveel zijne krachten het toelieten. Ook zijne pen rustte niet. Het vijfde en laatste deel van zijne *Bijbelgeschiedenis voor de Nederlandsche jeugd* heeft hij kort voor zijn dood voltooid. De 19 Februari 1821 was zijn sterfdag.

In de rapporten van Westers schoolbezoeken gedurende zijne laatste levensjaren klinken nu en dan juichtonen. Het aantal slechte scholen verminderde van jaar tot jaar, vooral 't Oldambt telde vele uitmuntende schoolmannen. „Met vreugde ging ik mijn weg", schrijft hij, „als ik in zes of zeven scholen achter elkaar niets dan goeds had gevonden." De onderwijsgezelschappen en 't weerkeerig schoolbezoek der onderwijzers roemde hij als krachtige hulpmiddelen van den vooruitgang. Bijna algemeene blijken van achting en vertrouwen deden hem goed. Hoofddoel bleven voor hem godsdienstige verlichting en verbetering der zeden, alzoo opvoeding door de school. Adriaan van den Ende, destijds inspecteur van het lager schoolwezen en onderwijs, brengt in zijn verslag wegens eene schoolinspectie in Friesland, Groningen en Oost-Friesland hulde aan Westers zegenrijken arbeid voor de schoolverbetering in diens district. Hij vergelijkt den staat van 't schoolwezen in Friesland en Groningen en reikt laatstgenoemd gewest den eerepalm. Westers vroegtijdig optreden als schoolhervormer noemt hij daarvan de hoofdoorzaak. De denkbeelden van Nieuwold, die in Friesland voorging als schoolhervormer, staken meer af bij 't bestaande: hij eischte een sprong, Wester slechts een tred. Nieuwold wekte tegenstand, Wester sloop ongemerkt binnen. Westers leesonderwijs was geschikt voor navolgers, Nieuwold eischte volgelingen met een onderzoeklievenden geest en waren kinderzin. „Niet dat ik 't houd met Westers leerwijze", zoo vervolgt van den Ende, en uit die woorden en wat daarop volgt blijkt, dat eene verbeterde spelmethode niet het ideaal van den inspecteur was, maar dat hij, met Nieuwold, de klankmethode voorstond. In een rapport van 1818 bespreekt dezelfde autoriteit — toen hoofdinspecteur van middelbaar en lager onderwijs — nog eens Wester als schoolhervormer. Hij herinnert er aan, dat deze allereerst hier te lande de „werkdadige" hand aan de schoolverbetering heeft geslagen, en, geacht en bemind door zijne medeburgers, rustig en zonder tegenstand kon voortgaan te hervormen naarmate zijn blik zich verruimde, terwijl hij in de opleiding van onderwijzers 't middel vond om zijne denkbeelden te verbreiden. Ieder, die de vruchten der organisatie van 't lager onderwijs wil kennen, zooals die nu reeds zijn verkregen, wordt door den hoofdinspecteur verwezen naar 'tgeen daarover is geschreven door Wester, „wiens kennis van de scholen onder zijn toezicht en wiens waarheidsliefde boven allen twijfel staan." Van den Ende heeft hier 't oog op Westers rapport van 't zelfde jaar, waarin deze het onderwijs in de verschillende leervakken en den gunstigen invloed der scholen op de zedelijke vorming der kinderen roemt.

Ten slotte enkele mededeelingen aangaande den inhoud van Westers voornaamste geschriften:

In zijn met goud bekroond antwoord op de prijsvraag: *Over de gebreken in de burgerscholen* behandelt hij achtereenvolgens: *de gebreken in de scholen*, *de beste inrichting er van om de jeugd tot nijverheid*, *goede zeden en de noodige kundigheden te brengen* en *de geschikte middelen om deze inrichting tot stand te brengen.* Scherp is zijne critiek op de oude schoolboeken, op de onderwijzers, meerendeels *verwaande weetnieten*, die 't ambt in discrediet brengen, op het onderwijs en op de schooltucht, die geen ander middel kent, dan meedoogenlooze afrossingen. Voor eene betere inrichting der scholen acht hij noodig: geschikte boeken, bekwame schoolmeesters en behoorlijk onderwijs. Deze drie zaken worden min of meer uitvoerig behandeld, waarna de middelen om eene goede schoolinrichting tot stand te brengen aan de orde komen, o. a. goede bezoldigingen, opdat ook beschaafde lieden hunne zonen voor 't onderwijzersschap bestemmen, goedkoope schoolboeken, opklimmende in moeilijkheid, kweekscholen, examens en schoolreglementen. Het noodige geld is te vinden in een verhoogd schoolgeld, ook voor niet-schoolgaande kinderen en in eene kleine schoolbelasting naar draagkracht.

Het tweede geschrift van Wester, dat met goud bekroond werd en wel in 't jaar 1802, was het *Schoolboek over de geschiedenissen van ons vaderland*, in den gesprekvorm geschreven. De verhaaltrant van „Vader Kroostlief" is over 't geheel eenvoudig en duidelijk, maar de vragen der kinderen zijn soms heel onkinderlijk b.v.: „Daar Prins Willem de voornaamste grondvester was van ons Staatsgebouw, verwondert het mij, dat men hem in dien tijd de oppermacht des lands niet opdroeg." Ook zijn de feiten niet altijd juist weergegeven: „Alva eischte den tienden penning van al hunne vaste goederen." Walgelijke beschrijvingen van Philips' ziekte en van den moord der de Witten werden den kinderen niet gespaard. Wester eindigt met een rijmpje, dat den geest van 't boekje kenmerkt:

De lotgevallen van ons land
Vertoonen ons des Hoogsten hand.

Behalve de bekroonde prijsantwoorden zijn er tal van andere boekjes van zijne hand, meest voor de school bestemd, o. a. *Mengelschriften voor de jeugd.* Volgens 't voorbericht is het doel van 't werkje: leering en beschaving van 't opkomend geslacht en vorming tot godsdienst, deugd en goede zeden. Het bevat de beschrijving van twee *Avondwandelingen* van Edelhart en Lotje en een gesprek van vader Reinhart en zijn zoon Karel *Over het ware geluk en vergenoegen.* Edelhart en Lotje zijn voorbeelden ter navolging voor de jeugd. Zij bewonderen de natuur, zingen een psalm, luisteren naar den nachtegaal en . . . . spreken kwaad van Woesthart, die alles vermoordt wat hij kan en nooit anders dan straatdeuntjes zingt. Wat Wester in dit boekje geeft, heeft sinds lang zijn tijd gehad. Hij staat als schrijver voor de jeugd beneden zijne oudere en jongere tijdgenooten Nieuwold en Van Heyningen Bosch. Toch beleefde ook dit boekje vele herdrukken.

Wester schreef ook een „*Kort overzicht van de voornaamste oude en latere volken of landen op den aardbol.*" 't Is eene algemeene geschiedenis, volksgewijze ingedeeld, waarin de Israëlieten en 't Vaderland eene ruime plaats beslaan. Voor gevorderde leerlingen bestemde hij zijn destijds zeker zeer bruikbaar *Woordenboekje, behelzende een lijstje van minbekende Nederlandsche woorden en een van de meest in gebruik zijnde bastaardwoorden.*"

Een groot struikelblok op den weg der schoolverbeteraars was 't aloude spellen en dat Wester het niet uit den weg geruimd heeft, knaagt aan zijn roem als hervormer. Hij bracht het slechts tot een verbeterd spellen. Wat in Frankrijk en Duitschland over 't aanvankelijk leesonderwijs was geschreven, drong waarschijnlijk niet tot hem door. Zoo gewaagt hij b.v. nergens van Berthaud en Hecker. Nergens blijkt, dat hij kennis nam van buitenlandsche geschriften over opvoeding en onderwijs. Zoo is het te verklaren, dat hij 't spellen behield en zich verheugde in een veelvuldig gebruik zijner spelboeken, toen zich elders in ons land, zij 't in gebrekkigen vorm, de klankmethode baan brak.

Westers spelboeken zijn: *ABCboek of begin der eerste letteroefening voor kinderen* en *Eerste*, *Tweede*, *Derde en Vierde of laatste Spelboekje.* Het ABCboek vertoont op de binnenzijde van den omslag den traditioneelen haan met het volgende randschrift:

Als gij mij kraaien hoort des morgens voor het dagen,
Zoekt dan, o jeugd, aan God u biddend op te dragen;
Gaat vlijtig naar de school en zoekt uws meesters leer;
Want zoo geraakt een kind tot waar geluk en eer.

't Boekje herinnert door alphabets in verschillende lettertypen en speloefeningen, gevolgd door een paar moraliseerende versjes, 't gebed des Heeren, de twaalf geloofsartikelen, de tien geboden en kindergebeden aan oudere spelboeken. Nieuwerwetscher zien de vier Spelboekjes er uit. Zij onderscheiden zich door een vrij geleidelijken leergang. Letterverbindingen zonder beteekenis komen niet voor en reeds in het tweede boekje zijn tusschen de woordenreeksen zinnetjes en versjes opgenomen.

Wester heeft door zijne verbeterde spelboeken in een deel van ons land de klankmethode lang tegengehouden: de genoemde spelboekjes beleefden veertig en meer drukken en waren eene halve eeuw na Westers dood nog niet geheel in onbruik. De negatieve verdienste dezer boekjes werd reeds ingezien door Westers mede-schoolopziener Adriani. „Het was te wenschen", zeide deze in eene rede over Westers verdienste, „dat zijne overtuiging hem niet hadde verhinderd . . . . in den waren kindergeest van een' Nieuwold door te dringen en zijne vroegere denkbeelden naar den geest en de behoefte der tijden meer te wijzigen."

Aan openbare hulde heeft het Wester nooit ontbroken. Behalve herhaalde bekroningen zijner geschriften en zijne benoeming tot schoolopziener viel hem ook de benoeming tot Broeder in de orde van den Nederlandschen Leeuw ten deel en werd hem door de Commissie van Onderwijs in het Departement van de Wester Eems, waarin hij als

Schoolopziener zitting had, de eerste onderwijzersrang toegekend. Ook na zijn dood heeft men zijne verdiensten gehuldigd:

Den 10 Juni 1823 werd in de Martinikerk te Groningen ter eere van zijne nagedachtenis een gedenkteeken opgericht met het volgende opschrift:

Aan
WESTER
den Schoolhervormer.
De nakomelingschap volmake
hetgeen
hij begonnen heeft.

In 't zelfde jaar plaatsten zijne vereerders een fraai gedenkteeken voor hem in de kerk te Oude Pekela.

Literatuur: Th. van Swinderen, *Ter nagedachtenis van Hendrik Wester*. Groningen bij J. Oomkens.

H. Wester, *Over de gebreken in de Burgerscholen*. Prijsverhandeling, 3e deel der Verhandelingen van de M. tot N. van 't A. Amsterdam bij Keyzer enz. 1795.

J. A. Uilkens, *Inwijding van het Monument voor wijlen den Schoolopziener Hendrik Wester*. Groningen bij J. Oomkens, 1823.

H. Wester, *Redevoeringen over de algemeene en bijzondere schoolorden, uitgesproken in het schoolonderwijzersgezelschap te Winschoten*. Groningen bij J. Oomkens, 1803.

Leeuwarden. Th. Boersma.

Willen. Onder alle moeilijk op te lossen zielkundige problemen is het probleem van den wil zeker wel een der moeilijkste. Dit blijkt wel, wanneer men nagaat, hoe verschillende omschrijvingen de voornaamste vertegenwoordigers der psychologische wetenschap van het willen hebben gegeven.

Fichte omschrijft als volgt: „Willen is: het besluit nemen tot het produceeren eener voorstelling, met het bewustzijn van zelf werkzaam te zijn."

Steinthal vraagt: „Wat zou de wil anders zijn, dan voorgestelde handeling, of voorstelling eener handeling?"

Herbart beweert: „Wil is begeerte met de onderstelling, dat het begeerde verkregen zal worden."

Spencer zegt: „Deze soort van overgang eener ideale in eene reëele motorische verandering onderscheiden wij als wil."

Ribot geeft deze bepaling: „De wilsacte bestaat in eene keus, waarop handelingen volgen."

Rehmke meent, dat eene omschrijving van het willen vrijwel onmogelijk is. Hij beweert namelijk: „Het is een bewijs van haar onmiddellijk karakter, dat de veroorzakende bewustzijns-bepaaldheid, die gemeenlijk „„wil"" genaamd wordt, geen nadere verklaring toelaat, doch, dat het individu tot hare constateering op zijn eigen onmiddellijk bewustzijn is aangewezen."

Wundt ziet eveneens van eene definitie af, doch onderscheidt tusschen inwendige en uitwendige wilswerking. De eerste staat volgens hem gelijk met apperceptie, en het wilsbesluit noemt hij de „apperceptie der bewegingsvoorstelling."

Münsterberg ziet het wezen van den wil in het gevoel van vrije inwendige werkzaamheid of spotaneïteit. „Met dit gevoel van inwendige werkzaamheid grijpen we in ons voorstellingsleven in, leiden den gang van ons denken, kiezen en verbinden we onze gewaarwordingen en besturen we onze opmerkzaamheid."

Ziehen zegt het volgende: „Elk handelen, zelfs het meest doelmatige en meest samengestelde, kan door ons verstaan worden als eene materiëele werkzaamheid onzer hersenen. Het wonderlijke, het onverklaarbare is veeleer daarin gelegen, dat een zeker deel dezer hersenprocessen slechts, namelijk zekere processen in de hersenschors, de zoogenaamde handelingen, begeleid worden door psychische parallelprocessen, dus door iets geheel anders, iets, dat alleen voor de zelfwaarneming toegankelijk is."

Voorwaar eene reeks van zeer uiteenloopende beschouwingen en omschrijvingen van het willen, die nog voor belangrijke uitbreiding vatbaar zou zijn, en waaruit wel blijkt, dat de zielkunde aangaande het vraagstuk van den wil, evenals aangaande zoovele andere, nog niet haar laatste woord heeft gesproken. — Wij zullen ons niet vermeten, eene afdoende oplossing van dit vraagstuk te geven. We willen alleen trachten, de elementen van het saamgestelde proces, dat met het willen verband houdt, in oogenschouw te nemen en eenige resultaten er uit af te leiden, die voor de practijk der opvoeding van beteekenis zijn.

Zooals bekend is, bestaat er eene wijsbegeerte, die bij monde van Schopenhauer den wil, den blinden oerwil, als metaphysischen grondslag aanneemt van al wat bestaat. Van deze wijsgeerige wilstheorie moeten we hier afzien, daar we dienen te blijven op zielkundig terrein en derhalve het willen hebben te beschouwen als eigenaardigen openbaringsvorm van het zieleleven.

Laat ons daarom allereerst een wilsproces in zijne opeenvolgende momenten beschrijven. Kiezen we een eenvoudig voorbeeld uit het dagelijksche leven.

Ik zie eene vrucht. De waarneming dier vrucht wekt het herinneringsbeeld in mij op van eene dergelijke, vroeger waargenomen vrucht. 't Zij ik toen zelf die vrucht heb gegeten, 't zij ik ze iemand anders

heb zien eten, in beide gevallen kan eene smaakvoorstelling worden opgewekt, met het daarmede gepaard gaande gevoel van welbehagen. Dit gevoel van welbehagen, gepaard gaande met de voorstelling van de thans aanwezige vrucht, als gesmaakt, motiveert nu de doelvoorstelling van het smaken der thans aanschouwde vrucht. Ik maak nu de voorstelling van het smaken der vrucht tot mijne doelvoorstelling. Die doelvoorstelling, haar substraat hebbende in het een of ander gedeelte mijner hersenschors, brengt de enervatie van zekere onderdeelen mijner motorische zenuwen teweeg; de daarmede in verband staande spiergroepen worden in beweging gebracht. De uitwendige daad volgt thans met wiskunstige zekerheid. Ik strek de hand uit, neem de bedoelde vrucht en breng ze naar den mond. Daarmede is het verlangen naar de vrucht bevredigd, en het voorgestelde doel bereikt.

Achtereenvolgens hebben we hier te doen met:

a. eene (gezichts)waarneming.

b. de reproductie van een herinneringsbeeld.

c. het deze reproductie begeleidende gevoel (motief van het willen).

d. het optreden der doelvoorstelling (het smaken der vrucht), die weldra in het „blikpunt des bewustzijns” komt te staan (apperceptie van Wundt).

e. het aanvaarden der doelvoorstelling als gewild (het stellen van het doel).

N.B. In sommige gevallen gaat aan de *doelstelling* eene overweging vooraf, namelijk wanneer er motieven optreden in het bewustzijn, die zich tegenover of naast de doelvoorstelling laten gelden, b.v. in ons geval: het niet smaken van de vrucht, omdat het verboden of schadelijk is, enz. Op deze overweging komen we later terug.

f. de enervatie der motorische zenuwbanen en het daarmee gepaard gaande enervatie-gevoel.

g. de beweging der spiergroepen, die het nemen en eten der vrucht te weeg brengt (eveneens begeleid door sterker of zwakker optredend spiergevoel).

Gaan we de elementen *a* tot *f* na, dan valt licht in te zien, dat *a*, *b* en *c* vormen zijn van waarnemen, denken en gevoelen en dat *f* en *g* hoofdzakelijk hun verloop hebben in de physiologische sfeer. Alleen bij *d* en *e* dienen we nader stil te staan. Wat *d* namelijk betreft, is in het zich *willen* bepalen van het bewustzijn bij de doelvoorstelling (het smaken der vrucht), m. a. w. in het opzettelijk appercipiëeren dezer voorstelling, eene zielswerkzaamheid aanwezig, die noch onder kennen, noch onder denken of gevoelen kan gesubsumeerd worden. Het is de aandachts-concentratie, waaraan de bedoelde voorstelling wordt onderworpen; het is het opzettelijk laten vallen op haar van het volle licht des bewustzijns. — Wat *e* betreft, valt op te merken, dat in de daarmede genoemde doelstelling de centrale beteekenis van het willen is begrepen. Immers, zoolang de *doelvoorstelling* nog niet geworden is: voorwerp van *doelstelling*, zoolang zal ook de handeling uitblijven, die het wilsproces ten einde voert. Zoodra evenwel dat

doelstellen plaats grijpt, volgt onverwijld het motorisch gedeelte van het proces, dat heenleidt tot de verwerkelijking van het doel. In beide, zoowel in de apperceptie der doelvoorstelling, als in het stellen van het doel zelf, komt dat eigenaardig karakter van het willen aan den dag. Hetzij het doel moge bestaan in aandachts-concentratie bij voorstellen en denken, hetzij het moge bestaan in het uitvoeren eener uitwendige handeling, telkens wanneer wij ons zelven bewust worden als te zijn *doelstellend*, daar *willen* wij.

Met het bewustzijn aangaande ons zelven van te zijn doelstellend, zijn we genaderd tot de kern van de wilsdaad, die voor verdere ontleding niet vatbaar is. Het doelstellen namelijk heeft een categorisch karakter en staat op gelijke lijn met de andere categorieën: namelijk met die van tijd, ruimte en causaliteit. Even stellig als onze geest volgens zijne natuur er niet buiten kan, tusschen de dingen en de toestanden het verband te leggen der causaliteit, ze te vereenigen in één groot systeem van oorzaken en gevolgen, even stellig worden wij door de natuur van onzen geest er toe genoopt, diezelfde dingen en toestanden te beoordeelen naar de categorie der teleologie, der doelstelling. Alle verandering in de uitwendige, zoowel als in de inwendige wereld, zoo oordeelen wij, moet verklaard worden naar de wet van oorzaak en gevolg; doch evenzeer worden wij er toe gedrongen, ze te verklaren naar de wet van middel en doel. Het valt ons onmogelijk, beide categorieën te brengen onder één gezichtspunt van beoordeeling, van waaruit beide zouden begrepen kunnen worden; als van gelijke waarde en gelijke geldigheid blijven beide naast en onafhankelijk van elkander gehandhaafd.

Laat ons dit nog door een paar voorbeelden verduidelijken. Stellen we ons een veldheer voor, b.v. Maurits in den slag bij Nieuwpoort. Volgens de categorie der causaliteit kunnen we ons datgene, wat op het strand van Nieuwpoort geschied is, niet anders denken dan als van alle eeuwigheid tot in minutieuze nauwkeurigheid van de kleinste bijzonderheden gedetermineerd, om alzóó zijn verloop te hebben en niet anders, zoodat alle menschelijk wilsbesluit, of beraming van plan en einddoel, buiten rekening zou moeten blijven, althans niet meer zou zijn dan eene reeks van intellectueele parallel-verschijnselen, die de reeks der volgens causale noodzaak op elkaar volgende gebeurtenissen begeleiden. Volgens die opvatting is een Rembrandt, zijne Staalmeesters op het doek werpend, of een Shakspeare, zijn Hamlet dichtend, een absoluut gedetermineerd product van een in de eeuwigheid der eeuwigheden voorbereid en zich naar eeuwige natuurwetten ontwikkelend evolutie-proces, thans niets anders vermogend dan deze of die bepaalde penseelstreken te trekken, of deze of die bepaalde woorden tot versregels aaneen te smeden.

Doch daarnaast geldt met niet minder recht de andere beschouwing, die dezelfde feiten in de materieele sfeer verklaart naar de categorie der teleologie, der doelstelling. Volgens die laatste beschouwing heeft Maurits bij Nieuwpoort de zege behaald, door zijn veldheersgenie te richten op een bepaald door hem beoogd doel, en daaraan beantwoor-

dend plan, dat in zijn bewustzijn leefde, alvorens het tengevolge van een samenstel van doelmatige handelingen, door hem en volgens zijne voorschriften en bevelen, door zijne dappere krijgslieden uit te voeren, en metterdaad uitgevoerd, tot werkelijkheid werd. Daarom noemen we hem dan ook, en terecht, den held van Nieuwpoort, gelijk we Rembrandt den schepper van de onsterfelijke Staalmeesters, en Shakspeare den dichter van den Hamlet noemen.

Wij zien deze beide, causaliteit en doelstelling, in dezelfde menschelijke handelingen zich openbaren, zonder dat we ook maar eenigermate begrijpen, hoe dat mogelijk is. Ik stel mij voor, mijn arm op te heffen en ziet, wat ik mij voorstel, wordt werkelijk door mij verricht en toch kan ik mij de daartoe noodwendige spiercontracties niet anders denken, dan zonder eenige onverklaarde rest volkomen gedetermineerd door de ontwikkelingsphasen, die de physiologische toestel, welken ik mijn lichaam noem, in de voorafgaande momenten van zijn bestaan doorliep. Hierbij staat, naar het ons voorkomt, alle denken stil.

Evenwel gaat het niet aan, de psychische momenten van het wilsproces, namelijk de apperceptie der doelstelling, zoowel als het stellen van het doel zelf, met of zonder overweging, daaraan voorafgaande, voor niets meer dan „psychische Begleiterscheinungen" te houden, zooals Ziehen e. a. doen, en, alzoo doende, de categorie der doelstelling, die ik even stellig in mijn bewustzijn ervaar, als die der causaliteit, voor ongerijmd te verklaren, ten einde aan deze laatste de volle heerschappij over te laten. Zoodoende, meenen wij, wordt aan stellig geconstateerde bewustzijnsfeiten geweld aangedaan en de mensch verlaagd tot physiologischen toestel + bewustzijn.

Tevens berust naar deze theorie het besef van verantwoordelijkheid voor eigen daden op eene ongerijmde zelfmisleiding.

Immers waarin zou die verantwoordelijkheid een redelijken grond kunnen vinden? Gesteld, dat de aanwezigheid eener groote som gelds, in secretaire of brandkast geborgen, die mij niet toebehoort, een gevoel van begeerlijkheid bij mij doet ontwaken, welk sterk gevoel eene handeling, die wij diefstal plegen te noemen, dreigt te motiveeren. Wel zullen er, krachtens vroeger opgedane ervaringen, indrukken en gevoelswaardeeringen, tegenmotieven in mijn bewustzijn wakker worden; ik zal misschien overwegen, dat het, moreel beoordeeld, slecht en zondig is, mij wederrechtelijk van eens anders goed meester te maken, of wellicht zal de vrees van ontdekt en gestraft te worden, dan voor altoos gesignaleerd te zijn als een dief, en dientengevolge mijne betrekking en positie in de maatschappij te verliezen, mij tot aarzeling en overweging brengen, alvorens mij inbraak en diefstal ten doel te stellen. Maar kan ik er iets aan toe of afdoen, welk motief ten slotte zal zegevieren? Mijn ik, mijn bewustzijn, is als lijdelijke toeschouwer bij den strijd der motieven tegenwoordig, doch is machteloos om in te grijpen. Immers, er helpt niets aan, het sterkste motief, d. w. z. de voorstelling, die met het sterkste gevoel is geassocieerd, behaalt de zegepraal en ik ben en blijf het machteloos slachtoffer van den motievenstrijd, die in mijn binnenste wordt gevoerd. Is eenmaal

die strijd beslist, en heeft de begeerte naar het mij niet toebehoorende het bewustzijn ten volle in beslag genomen, dan moet met wiskunstige zekerheid de reeks van uitwendige handelingen volgen, die mij voor altijd tot een dief en roover brandmerkt. — Krijg ik later zoogenaamd naberouw, komt bij mij de wroeging voor den dag, die zich uit in de gedachte: „zoo iets had ik nooit of nimmer behooren te doen!", dan zal ik, genoeg wijsgeer zijnde, die gedachte uit mijn bewustzijn trachten te verbannen, omdat zij mij totaal ongerijmd voorkomt. „Wat gedaan is, blijft gedaan", zal ik met Lady Macbeth zeggen en met Nietzsche het berouw voor een van die ziekteverschijnselen verklaren, die eene verderfelijke en onzinnige slaven-moraal te kwader ure in het zielsbestaan der menschheid heeft doen binnensluipen. — Gelukkig zal zulk eene consequent volgehouden deterministische theorie vooreerst nog niet veel aanhangers vinden, ten minste niet in de practijk.

Wel ligt van deterministische zijde de bedenking voor de hand, dat aan ethische overwegingen en bedenkingen op het gebied der zielkunde geen geldigheid mag toegekend worden; doch zou men dit bezwaar in het midden willen brengen, dan zij het geoorloofd op te merken, dat ook de ethische beseffen, als bewustzijnsfeiten, niet mogen genegeerd worden, dat de stem van het waarschuwend, zoowel als van het aanklagend geweten, zich nu eenmaal ondubbelzinnig doet hooren, en zich door geen causaliteits-overwegingen en deterministische redeneeringen tot zwijgen laat brengen; dat wij ons bewust zijn, in die honderden gevallen, waarin ons handelen niet reflexmatig verloopt, doelstellend te zijn, en voor die doelstelling verantwoordelijk te zijn; ja, dat zelfs het appercipiëerend vermogen, waarmede wij bij eene voorstelling als doelvoorstelling verwijlen, (apperceptie van Wundt) eveneens binnen de grenzen van onze verantwoordelijkheid valt, omdat wij ons niet kunnen losmaken van het besef, dat het in gedachte verwijlen bij de zondige daad, uit zedelijk oogpunt beschouwd, reeds laakbaar en zondig is.

De hier ontwikkelde beschouwing aangaande het willen staat, wat de kern der zaak betreft, diametraal tegenover die van Herbart, die, deterministisch, de wilsdaad beschouwt als het resultaat van den strijd der voorstellingen in het bewustzijn; evenzeer tegenover die van Ziehen e. a. die de wilsdaad op ééne lijn stellen met reflex- en instincthandeling, zich van deze alleen onderscheidende door begeleiding van bewustzijnsverschijnselen, die het proces eenigermate belemmeren en vertragen, doch waaraan geen meerdere beteekenis mag worden toegeschreven dan die, dat zij „Begleiterscheinungen" zijn, die op het verloop der handeling weinig of geen invloed hebben.

Ook met de opvatting van Wundt kunnen we geen vrede hebben. Hij ziet in de apperceptie der bewegingsvoorstelling het kenmerkend moment van den wil. Terecht is daartegen aangevoerd, dat die apperceptie, in stede van zelf *wil* te zijn, reeds eene *wilsdaad*, eene *wilsopenbaring* is, waarom wij dan ook reeds boven beweerden, dat die apperceptie als wils*uiting* onder het zedelijk oordeel valt.

Eene tweede bedenking is, dat Wundt's beschouwing niet past op de zoogenaamde negatieve besluiten, die juist de bedoeling hebben, eene handeling niet te doen plaats hebben. Men wil b.v. een bezoek *niet* herhalen, zeker iemand op straat *niet* op nieuw groeten, enz. Wanneer zulk een besluit eenmaal genomen is, wat blijft er dan nog over van bewegingsvoorstellingen, die geappercipiëerd zouden moeten worden? Hoogstens eene innervatie van de antagonistische spiergroep, d. i. van dezulke, door welker contractie de nietgewilde beweging onmogelijk wordt. Zulk eene onwillekeurige innervatie heeft weinig uit te staan met eene beweging of bewegingsvoorstelling.

Als derde bedenking moge gelden, dat in sommige gevallen de „apperceptie der bewegingsvoorstelling" juist het *doel* van de handeling uitmaakt en zij derhalve onmogelijk kan samenvallen met den wil, die tot dat doel leidt. Hier behoeven we ons maar te herinneren, wat het doel is van den dichter en den tooneelspeler. Als laatstgenoemde b.v. ten aanhoore van den toeschouwer het plan tot den een of anderen aanval, overrompeling of ontvoering ontwikkelt, *wil* hij dan de handeling, *moet* hij ze willen, omdat hij met de voorstelling speelt? Wat hij *wil*, dat is juist de apperceptie der voorstelling; slechts die heeft hij van noode, om den toeschouwer onder de illusie te brengen, dat hij diegene werkelijk is, dien hij voorstelt te zijn.

Wij kunnen niet anders, dan het kenmerkende van het willen te zien in *het aanvaarden der doelvoorstelling als gewild:* in *het stellen van het doel.*

We hebben reeds gelegenheid gehad, er op te wijzen, dat bij de reflex-bewegingen en instincthandelingen, die we beide met de dieren gemeen hebben, van een eigenlijk *willen* geen sprake is, daar in deze het voor den wil karakteristieke moment der bewuste doelstelling ontbreekt, al moge de doelmatigheid dezer bewegingen soms onze verrassing en verbazing gaande maken. Wanneer we de dierenwereld buiten beschouwing laten, dan schijnt het ons waarschijnlijk toe, dat vele, zoo niet alle bewegingen, tot deze rubrieken behoorende, naar hun oorsprong bewuste doelstellingen geweest zijn, die langs den weg van gestadige oefening in reflex-bewegingen en instincten zijn overgegaan, en door overerving als zoodanig op latere generaties als aangeboren hebbelijkheden zich hebben overgeplant. We worden in die meening versterkt, wanneer we opmerken, hoe nog telkens weer bewuste doelhandelingen door gestadige oefeningen van lieverlede onbewust worden, d. w. z. tot stand komen, zonder dat het bewustzijn er aan deel neemt. Er is in dit geval, physiologisch gesproken, eene sub-corticale verbinding tot stand gekomen tusschen de receptieve en de motorische zenuwbanen. Het dagelijksch leven, het schoolleven vooral, doet ons tal van voorbeelden aan de hand. Het kind, dat pas leert loopen, moet onophoudelijk de aandacht aan zijne voetjes wijden; wij volwassenen loopen voort, zonder onze aandacht er mede te bezwaren; zelfs weten we kleine moeilijkheden en hindernissen, al voortgaande te overwinnen en te vermijden, zonder er ons bewustzijn mede lastig

te vallen. De beginnende lezer moet al zijne aandacht wijden aan de samenstellende elementen van ieder woord en elke nieuwe letterverbinding doet hem aarzelen en pauzeeren; geoefende lezers denken aan geen letters meer, zelfs niet meer aan woorden of aan het boek, dat zij voor zich hebben; al lezende leeft de inhoud, leven de gedachten, in het gelezene vervat, voor hun geest. En zoo gaat het met eten en drinken, met paardrijden en sportoefeningen, met pianospelen, met timmeren en schaven op gelijke wijze. Van welke groote beteekenis het „onbewust worden" van al dergelijke functies is, tengevolge waarvan zij „gewoonte" worden, valt licht in te zien. Alle technische vaardigheid in school, huis en werkplaats berust er op. Het bewustzijn wordt van al deze tot vaardigheid geworden handelingen om zoo te zeggen: „ontlast", en wordt daardoor vrij voor het opnemen, verwerken en combineeren van nieuwe en versche indrukken. Eene onderwijsmethode, die met de groote beteekenis der eenmaal verworven „vaardigheden" niet genoeg rekening houdt, is voorzeker de beste niet.

We begeven ons, zoo meenen wij, niet buiten het terrein der zielkunde, wanneer we de beteekenis der *zedelijke wilsdaad* nagaan. Integendeel, wij mogen er niet van zwijgen, daar we anders de gelegenheid zouden laten voorbijgaan, die zielsfunctie ter sprake te brengen, die den naam draagt van *zedelijk normbesef.*

We hebben reeds opgemerkt, dat gemeenlijk aan het stellen van het doel eene overweging voorafgaat. Deze overweging wordt veroorzaakt doordat, gelijk we reeds zeiden, naast het verlangen, dat de doelvoorstelling begeleidt, zich andere begeerten en strevingen als motieven laten gelden. Zoo ontstaat de motievenstrijd, waarvan de bovengenoemde overweging den intellectueelen „neerslag" vormt. Op die wijze kan het eene zinnelijk verlangen het andere trachten te verdringen, gelijk een kind soms een oogenblik zal aarzelen, of het met zijne knikkers zal spelen, dan wel of het zal gaan hoepelen of wat anders doen. In dat geval zal het sterkst verlangen zegepralen, en de doelvoorstelling, die het begeleidt, tot doelstelling brengen.

Eenigszins anders komt de zaak te staan, wanneer een *zinnelijk* verlangen in conflict komt met een *zedelijk* verlangen. Gesteld dat het goed van mijn naaste een zinnelijk begeeren in mij opwekt, om er mij van meester te maken. Dan kan het gebeuren, dat, alvorens ik de daad bega, die mij tot dief en roover maakt, een besef in mij ontwaakt van het onzedelijke, het zondige der door mij gekoesterde gedachte. Aan mijn zinnelijk verlangen toegevende, zal ik geneigd zijn, mij alles ten doel te stellen, wat dat zinnelijk verlangen belooft te streelen. Doch alvorens aan dit mijn zinnelijk verlangen den vrijen teugel te vieren, zal in mij ontwaken een besef, dat mij noopt tot eene *waardeering* van de zinnelijke doelvoorstelling; zij zal gemeten worden aan een in mijn bewustzijn ontwakenden maatstaf, die een normatief karakter draagt, aangezien ik dien maatstaf, en dientengevolge ook de daaruit voortvloeiende waardeering, voor absoluut en algemeen geldend houd. Die maatstaf is de zedelijke *norm.*

Er wordt in ons geestelijk wezen een drievoudig *normbesef* openbaar. Onze intellectueele voorstellingen (oordeelen) worden gemeten aan den norm der *waarheid*, die ze voor *waar* of *onwaar* verklaart; onze aesthetische voorstellingen worden gemeten aan den norm der schoonheid, die over hare *schoonheid* of *leelijkheid* beslist; onze doel-voorstellingen, de voorstellingen onzer beraamde wilsuitingen, eindelijk worden gemeten aan den norm der *goedheid*, die ze beoordeelt als *goed* of als *kwaad*. Dit drievoudig normbesef heeft voor ons absolute geldigheid en is gegrond in het diepste wezen van ons geestelijk bestaan.

Overeenstemming met den zedelijken norm wekt een gevoel van *zedelijk* behagen. Blijven we op psychologisch terrein, dan vinden we de zedelijke wilshandeling daardoor gekenmerkt, dat ook hier een gevoel van zinnelijk behagen aanleiding wordt tot het optreden eener doelvoorstelling. Voordat zij evenwel tot voorwerp van *doelstelling* wordt, ondergaat zij de waardeering van den zedelijken norm. Leidt die waardeering tot zedelijk behagen, dan wordt de aanvankelijk *zinnelijke* doelvoorstelling verheven tot *zedelijke* doelvoorstelling. Wordt zij vervolgens tot doel van het handelen gesteld, dan is dit handelen, op zich zelf beschouwd van zinnelijken aard zijnde, tot *zedelijk* handelen geadeld.

Enkele voorbeelden mogen dit ophelderen.

Er heerscht strenge winterkoude; ik ontmoet eene arme, havelooze vrouw op straat, met een kwijnend wicht op den arm, die mij naloopt om eene aalmoes. Stop ik die vrouw een gulden, of misschien nog meer in de hand, toegevende aan een gevoel van meewarigheid, dat geen ellende kan zien, of wel eenvoudig met de bedoeling om van haar af te zijn, dan is en blijft mijn handelen zinnelijk handelen, door geen zedelijk motief bestuurd. Ga ik op haar omstandigheden nader in, neem ik de moeite een voldoend onderzoek in te stellen, bedenkende, dat onverstandig geven geen ware barmhartigheid is; kom ik dan tot de overtuiging, dat zij 't werkelijk noodig heeft en verdient geholpen te worden, neem ik mij vervolgens voor, haar naar vermogen te helpen, zoo goed ik kan, en breng ik dat voornemen dan werkelijk ten uitvoer, dan eerst is mijn handelen een *zedelijk* handelen geworden.

Wordt mij eene inteekenlijst aangeboden voor hetgeen men noemt een „goed" doel, en schrijf ik in voor een aardig bedrag, zoodat de persoon, die ze mij ter teekening bood, zeer voldaan heengaat, dan verricht ik daarmede eene *zedelijke* handeling, indien het mij waarlijk te doen is om de bevordering van het doel, waarvoor mijne bijdrage gevraagd werd en dat door mij is erkend als zedelijk goed te zijn. Geef ik echter om een goed figuur te maken, om mijn naam als bekend liefdadig man op te houden, dus „om van de menschen geëerd te zijn", dan is mijn handelen niet meer dan een zinnelijk handelen, en dat nog wel onder den schijn van zedelijk te zijn. Dan ben ik den Farizeeërs in het Evangelie gelijk.

Ben ik wat men noemt een gezellig en aangenaam mensch in den omgang met anderen, onthaal ik steeds mijne kennissen en vrienden

gul en gastvrij en doe ik dat uit het beginsel van ware menschen- en naastenliefde, dan is mijn handelen zedelijk te noemen. Doe ik dat alles echter met de bedoeling om mij populair te maken in grooter of kleiner kring, om dezelfde attenties en vriendelijkheden op mijne beurt van hèn te ontvangen, dan is het alles eigenbaat en voldoening van zinnelijk behagen en heeft met zedelijke beginselen niets te maken.

Poseer ik met eene overtuiging uit nevenbedoelingen, ten einde mij zelven interessant te doen voorkomen en voor martelaar te spelen, dan is mijn handelen enkel zelfzucht en ijdelheid. Is het mij evenwel te doen om „der waarheid getuigenis te geven", al moet ik er dan ook smaadheid en lijden om verdragen, dan wordt mijn handelen dienstbaar aan de bereiking van het hoogste goed en geadeld door de zedelijke beteekenis, die het verkrijgt.

De uitwendige handeling, 't zij die door den zedelijken norm wordt geapprobeerd of veroordeeld, *blijft* uitteraard, omdat zij uitwendig is, en derhalve in de sfeer der zinnelijkheid verloopt, *zinnelijke* handeling. Het normbesef alleen kan haar den adelbrief der zedelijkheid verleenen en daarvan alleen hangt hare moreele beteekenis af. De krijgsman, die in gehoorzaamheid aan den veldheer, zijn vaderland verdedigende, den vijand neerschiet, verricht, naar het uitwendige beschouwd, dezelfde daad, als de gemeene straatroover, die den onschuldige door een pistoolschot verwondt, van wiens geld en goed hij zich begeert meester te maken.

Is het zedelijk normbesef — te beschrijven, op wat wijze dit geschiedt, valt buiten de ons hier gestelde taak — in den mensch tot overwinning gekomen, in het centrum van zijn bewust leven komen te staan, om van daaruit al zijne levensuitingen en levensopenbaringen te doordringen, dan zal het terrein der onbeoordeelde zinnelijke handelingen hoe langer hoe beperkter worden. Bij elke overwinning toch wint het zedelijk normbesef in kracht, treedt telkens met meer nadruk op en doet zich vernemen bij iedere gelegenheid. Geen zinnelijke doelvoorstelling, of zij wordt nu naar den zedelijken norm gewaardeerd en beoordeeld, alvorens tot doel te worden gesteld.

In verband met het boven besproken feit, dat dikwijls herhaald handelen in onbewust verrichte vaardigheid overgaat, wordt ook de zedelijke *gewoonte* geboren. Wanneer eenmaal het normbesef zoo dikwijls bij het wilsproces is opgetreden en zich alzoo heeft laten gelden, dat telkens het zedelijk verlangen over zijn zinnelijken tegenstander heeft gezegevierd, dan wordt de zedelijke wilshandeling tot zedelijke *gewoonte*, dan ontstaat eene gezindheid ten goede.

Om de beteekenis der wilshandeling duidelijk in het licht te stellen, moesten wij haar isoleeren uit het verband van de geheele geestelijke werkzaamheid der menschen. *In* dat verband worden de meeste wilshandelingen op hare beurt weer dienstbaar aan de bereiking van een verder strekkend doel, m. a. w. zij worden *middel.* Dat hangt samen met haar overgang in het onbewuste, met haar worden tot gewoonte. Wat aan het kind telkens strijd, overwinning en inspanning kost, dat is voor den man slechts mechanisch uitgevoerd middel tot wijder,

grootscher en verder strekkend doel. Zoo laat zich in nog wijder perspectief een einddoel des levens stellen, van welks bereiking alle afzonderlijke doelstellingen als middelstellingen afhankelijk zijn. Als dergelijk einddoel des levens b. v. laat zich denken: macht, rijkdom of een schitterende naam; en velen hebben alle energie, alle physieke kracht en geestelijke wilsmacht in dienst gesteld van zulk een einddoelstelling. Wanneer nu evenwel, na gewaardeerd te zijn door den zedelijken norm, tot einddoel gekozen is het hoogste zedelijk goede, dan komt het geheele leven in al zijne wilsuitingen te staan in het teeken van dit einddoel; het wordt dan beoordeeld en ontvangt zijne richting in betrekking tot dat einddoel der hoogste volmaaktheid. Niets is dan meer onbeduidend of onverschillig; want niets is te gering, om op de bereiking van dit einddoel zonder invloed te zijn.

Het kenmerk van het willen hebben we gevonden in de bewuste doelstelling. Die bewuste doelstelling treffen we ook nog aan op een ander terrein van ons zieleleven, dan dat van het *handelen*, namelijk op dat van het *denken*. Er bestaat, zooals we zien zullen, een *willend denken*, eene opzettelijke richting der opmerkzaamheid op waarnemingen, oordeelen, begrippen en herinneringen. Die opmerkzaamheid brengt de waarneming, of herinnering, enz. in het centrum, in het „blikpunt" des bewustzijns.

We noemen dit willend denken *aandachtsconcentratie* of *apperceptie*.

Om hare practische beteekenis voor het onderwijs willen we er nog nader bij stilstaan.

Vooral Wundt heeft den nadruk gelegd op de groote beteekenis der apperceptie voor de richting van het denken. Anderen, zooals Ziehen b.v., willen van niets anders weten dan van associatie-processen, zonder dat er van eenig willen sprake zou zijn. Nu valt er voorzeker tweeërlei te onderscheiden. Als ik zit te lezen, geheel verdiept in mijn boek, leidt een plotseling straatrumoer, het binnentreden van mijn vriend, of iets dergelijks, mijne aandacht af, en zonder dat ik het opzettelijk wil, neemt de loop van de associatie mijner voorstellingen eene andere richting. — Ook kan er gisteren iets gebeurd zijn, dat eene voorstelling met sterken gevoelstoon heeft geproduceerd: een groot geluk, een groot leed, dat zich telkens weer in mijn bewustzijn dringt, mijne aandacht in beslag neemt en de groepeering en opvolging van mijne thans voorkomende bewustzijnstoestanden aanzienlijk wijzigt. Ook hierbij is van *bewuste* doelstelling geen sprake. — Doch er is ook eene opzettelijke en gewilde bepaling van de aandacht. Zij heeft dan plaats, wanneer zich eene waarneming aan mij voordoet, eene herinnering bij mij opkomt, waarvan het verband tot het geheel van mijn denken, tot het totaal van mijn wereldbeeld, mij niet volkomen duidelijk is. Ik stel mij zelven dan vragen, die ik door nadenken of zelfbezinning bevredigend tracht op te lossen. Weet ik zelf geen antwoord te vinden, dan raadpleeg ik anderen.

Zooals van zelf spreekt, kan het stellen van vragen *door* anderen eveneens dienstbaar zijn aan het wekken mijner opmerkzaamheid, aan

het richten van mijne aandacht op datgene, waaraan ik zelf niet zou hebben gedacht, aan het mij bewust worden van een logisch verband, dat ik uit mij zelven niet zou hebben gelegd. Hieruit volgt, dat de vraag bij het onderwijs zulk eene gewichtige rol speelt en van grooten invloed is op het willend denken. Het wekken van de belangstelling toch bestaat in het doen ontstaan van verwachtingen, die het denken verlangt bevredigd te zien. De onderwijzer stelt de vraag, opdat de leerling die vraag zal vernemen, en zoodoende zijne aandacht zal vestigen op een denkbeeld, een feit, een woord, dat hij zal moeten rangschikken en ordenen, waaraan hij de rechte plaats zal moeten geven in het geheele samenstel van zijn weten, indien hij althans zijn verlangen naar kennis in dit opzicht bevredigd wil zien.

„Laat ons nu eens zien, wat er verder met Jozef gebeurde, nadat hij door zijne broeders verkocht was." — „Hier zijn twee lijnen, die elkander snijden; laat ons nu eens letten op de hoeken, die daardoor gevormd worden." — Een dergelijke onderwijstoon, die de belangstelling tracht gaande te houden, stelt het te behandelen onderwerp in het centrum der aandacht en onderstelt, dat de leerling bij zich zelven de vragen zal stellen, waarvan de beantwoording er toe leiden moet, om de apperceptie, de ordening van het feit, van de eigenschap, in het geheel zijner kennis te doen plaats hebben.

Tot dit willend denken wordt de leerling niet alleen opgewekt door de mondelinge vraag, maar ook door de schriftelijke in haar wijdsten omvang. Elke taal- en stijloefening, alle sommen en vraagstukken, alle reproductie-arbeid tracht er hem toe op te wekken en aan te sporen. Zoo kan het willend denken hem tot gewoonte, tot tweede natuur worden. Op hooger trap van ontwikkeling leert hij zich zelf de vragen stellen, die de aandacht concentreeren. De staatsman, de kunstenaar, de man der wetenschap, de wijsgeer stellen zich ten slotte levensvragen van de wijdste strekking en de diepste beteekenis. In dit alles openbaart zich een denken met een bewust doel, dat zich van het onopzettelijk denken reeds daardoor onderscheidt, dat er eigenaardige spierbewegingen mede gepaard gaan. Die spierbewegingen kan men duidelijk bij zich zelf waarnemen; zoowel bij opmerkzaam en opzettelijk zien, als bij opzettelijk hooren of luisteren, ja zelfs bij oplettend ruiken of proeven. Vooral echter onderscheidt het zich daardoor, dat het in het verloop der associaties krachtig ingrijpt en niet rust, voordat het verlangen naar juiste ordening of duidelijk begrip geheel bevredigd is.

Dit opzettelijk of doelstellend denken kan in dienst treden van de vroeger beschreven wilshandeling. De rampzalige, die moord of diefstal beraamt, peinst soms weken lang over de middelen om tot zijn ellendig doel te geraken. Hij maakt de voorstelling zijner wandaad tot het middelpunt van al zijn overleg; hij is er voortdurend mee bezig en wanneer hij eene reeks van dergelijke misdaden met sluw overleg weet uit te voeren, dan noemt men hem terecht een geraffineerden booswicht.

Doch ook het zedelijk willen ontvangt de niet hoog genoeg te schatten diensten van het willende denken. Als afleiding en verstrooidheid beschouwd worden als uit zedelijk oogpunt laakbaar, als de gedachten

zich concentreeren om alles wat schoon is en goed, dan eerst kan het zedelijk willen zijn doel bereiken; dan beantwoordt ook het denken en de richting der gedachten aan den norm van het zedelijk goede. Hoeveel herinnert men zich menigmaal, dat liever moest vergeten worden! Hoe menigmaal wordt vergeten, wat niet vergeten mocht zijn! Hoeveel herinneren en appercipiëeren van voorstellingen geschiedt uit louter eigenbaat en zelfbehagen, en hoe menigmaal is vergeten een treurig bewijs van ondankbaarheid en liefdeloosheid!

„Wat wij onder wilskracht verstaan, berust alleen op macht tot concentratie der aandacht. Men zegt, dat iemand wilskracht heeft, wanneer hij ter wille van een veraf liggend einddoel een tijdelijk ongenoegen kan verdragen of zelfs zoeken; welnu, hij vermag dit alleen, indien hij in staat is, zijne aandacht op het begeerde einddoel te vestigen; verliest hij dat uit het oog en ziet hij slechts het tegenwoordig ongenoegen, zoo geeft hij het op: zijne wilskracht is gebroken." (Dr. P. Bierens de Haan).

Kan de opvoeder den wil van het kind leiden naar zijn welgevallen? De Herbartiaansche paedagogiek beantwoordt deze vraag in bevestigenden zin. Beheersch den voorstellingskring van den leerling, zoo leert zij, en ge beheerscht in hoofdzaak ook de daarvan afhankelijke wilsbeweging.

De opvoeder echter, die in het willen eene zielswerkzaamheid erkent, welke tot geene andere te herleiden is, eene spontane uiting van het leven des geestes, hij zal op den bodem van dat willen de aanwezigheid van een mysterie erkennen, dat hij niet vermag te doorgronden, iets essentiëels en origineels, dat zich niet lijdelijk laat vervormen en kneden, en dat hem een: tot hiertoe en niet verder! toeroept. De opvoeder kan, — en daarin bestaat juist zijne taak! — de gunstige voorwaarden scheppen, waaronder de sluimerende motieven en gevoelswaardeeringen ontwaken, die aan het willen de gelegenheid bieden, zich te openbaren. — Zijne persoonlijkheid kan op den wil van het kind suggestief werken in hooge mate; doch met wiskunstige zekerheid is die invloed niet te formuleeren of te becijferen. — Het zedelijk willen komt zonder het zedelijk normbesef niet tot stand; doch dit laatste bewijst zijne diensten niet op commando. De opvoeder kan alleen trachten het wakker te maken.

Het eigen voorbeeld van den opvoeder heeft voor het willen van het kind zonder twijfel de hoogste beteekenis. — Wat we van het kind verwachten en eischen, moet allereerst in ons zelven aanwezig zijn en zich duidelijk openbaren. Naarmate ons eigen leven mag genoemd worden een hoog en een diep leven, naar die mate zal er van ons kracht uitgaan, den wil sterkende kracht voor onze leerlingen. Alle vermaning, alle gebod en verbod moet niet zijn eene gril, eene luim, iets willekeurigs, dat van onze stemming of van ons humeur afhankelijk is, maar het moet kunnen dienen en medewerken tot het wekken van het zedelijk norm-besef. Tevens moet het ons doel zijn, alle prijzenswaardige en goede voornemens en gedachten, alle lofwaardige

gevoelsindrukken en neigingen van het kind door onze opvoedingswerkzaamheid voort te leiden tot een daaraan beantwoordend *handelen*, opdat onze leerlingen niet worden menschen met mooie woorden, liefelijke aandoeningen en schoone beloften, maar mannen en vrouwen van krachtige en nobele daden. — Scheppen we daarom gelegenheden, altijd weer, met onverdroten volharding, tot oefenen, tot overwinnen der moeilijkheden, tot een volbrengen, dat kracht en hoop geeft voor de toekomst! — En dan hebben we als opvoeders vooral ook vaste richting te geven aan ons denken. *Ons* eigen denken en nadenken, *ons* wekken van aandacht en belangstelling, door het stellen van de juiste vragen, *onze* rechtvaardige waardeering van de juiste, maar ook van de onjuiste antwoorden, het kan alles de grootste en gezegendste gevolgen hebben voor het denken onzer leerlingen, voor de richting van hun willen.

Het vraagstuk der wilsvrijheid laten we rusten. Het is een metaphysisch en godsdienstig vraagstuk en het laatste woord is er nog niet over gezegd. Die de categorie der doelstelling gelijkwaardig acht met die der causaliteit, kan met een consequent doorgevoerd determinisme geen vrede hebben.

Literatuur: Alle zielkundigen van naam: Herbart, Lotze, Wundt, Ziehen, Münsterberg, enz. handelen ook min of meer uitvoerig over het willen. Hunne werken leveren derhalve in de eerste plaats de gewenschte literatuur op. Verder wijzen we op: Dr. J. Türkheim: *Zur Psychologie des Willens*, Fr. Paulhan: *La Volonté*; Jules Payot: *L'Education de la Volonté;* en vooral ook op het vierde hoofdstuk van: Dr. P. Bierens de Haan's „*Hoofdlijnen eener Psychologie met metaphysischen grondslag*". — Het geheele terrein van de literatuur over den wil wordt overzichtelijk behandeld in het artikel; „*Wille*" van Dr. Rudolf Eisler's *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*. — Berlin 1904.

Utrecht. W. Jansen.

Wundt (Wilhelm) werd den 16den Augustus 1832 te Neckarau bij Mannheim geboren. Van 1851—1856 studeerde hij in de medicijnen te Heidelberg, Tubingen en Berlijn. In den beginne wijdde hij zich aan de pathologische anatomie, maar reeds spoedig in 1857 koos hij de physiologie als veld van studie.

Het was in dezen tijd, dat vele physiologen van naam zich bezig hielden met onderzoekingen op het gebied der zinsgewaarwordingen, welke onderzoekingen den aanstoot gaven tot Wundt's werkzaamheid in soortgelijke richting. Zoo kwam hij geleidelijk van physiologisch op psychologisch terrein, al bleef hij zich nog geruimen tijd naast zijn studiën op psychologisch gebied, met zuiver physiologische studiën bezighouden. Verscheen in 1863 zijn „Vorlesungen über die Menschen- und Thierseele", een zonde der jeugd noemde hij het in den tweeden

druk, in 1864 kwam zijn veel gebruikt „Lehrbuch der Physiologie" in het licht.

Reeds spoedig tot buitengewoon hoogleeraar te Heidelberg benoemd, 1864, duurde het tot 1874 voor hij gewoon hoogleeraar werd. — In dat jaar, waarin tevens zijn standaardwerk verscheen „Grundzüge der physiologischen Psychologie" benoemde de Zuricher universiteit hem tot professor in de inductieve philosophie, welke benoeming reeds een jaar later gevolgd werd door zijn beroeping tot professor te Leipzig.

Te Leipzig zou hij blijven. Daar vierde en viert hij zijn schoonste triomphen.

Reeds kort na zijn komst wist hij op bescheiden schaal een psychologisch laboratorium te stichten, thans aangegroeid tot een grootsche inrichting, waarin reeds vele geleerden zijn gevormd, die in Wundt's geest, al gaan zij dan ook niet in alle opzichten met de denkbeelden van den meester mee, onze zielkundige kennis trachten uit te breiden.

Naast zijn experimenteel-psychologische werkzaamheden ontwikkelde Wundt in zijn Leipziger jaren zijn wijsgeerig stelsel, waarvan hij de methode reeds in zijn Zuricher intreerede had ontvouwd. Onder zijn hoofdwerken op philosophisch gebied noemen wij zijn Logik 1880—83, een werk waarvan getuigd wordt, dat het zoo monumentaal is van bouw, dat geen der nieuwere of oudere stelsels, zelfs niet Sigwart's Logik in breedte of diepte er bij kunnen halen, en eindelijk mag niet minder genoemd worden zijn „System der Philosophie", 1889, waarvan reeds bij het verschijnen Prof. Land schreef, dat het beschouwd worden kan als de voorloopige slotsom der wetenschappelijke wereldbeschouwing. Voor onderwijzers heeft Wundt's werkzaamheid op het gebied der zielkunde de meeste beteekenis. Het hoofdverschilpunt tusschen Wundt en zijn voorgangers is, dat hij de zielkunde een andere taak en een andere methode heeft aangewezen.

Vóór Wundt was de zielkunde òf rationeel òf empirisch. De rationeele zielkunde begon met begripsverklaringen omtrent het wezen der ziel, om dan hieruit de zielkundige wetenschap verder te ontwikkelen. De empirische zielkunde ging uit van de onderstelling, dat aan de zielkunde een bijzonder ervaringsgebied ter onderzoeking was geboden, de inwendige ervaring, waarneembaar voor den inwendigen zin, in tegenstelling tot de uitwendige ervaring der natuurwetenschappen. Noch de eene noch de andere richting wist echter de wetenschap der zielkunde een schrede verder te brengen: zij bleef feitelijk staan op het standpunt, waartoe Aristoteles reeds was gekomen.

Wundt betoogt, dat ons niet twee soorten van ervaring gegeven zijn, doch slechts één ervaring en dat wij menschen uitzeggen, wat wij ervaren hebben. Als men van zelfwaarneming spreken wil, dan is *alle* waarneming zelfwaarneming, voor zoover wij uitdrukken, wat er in ons gebeurt. Ook bij natuurkundige waarnemingen is datgene, wat wij formuleeren, het resultaat onzer eigen ondervindingen en er is geen enkel natuurverschijnsel, dat onder een veranderd gezichtspunt geen voorwerp van zielkundig onderzoek zou kunnen zijn. Daartegen

is het wel waar, dat er ervaringen zijn, die tot het gebied van het zielkundig onderzoek behooren en niet tot dat der natuurkunde.

Hoe is dit mogelijk? Men kan de éene ons gegeven ervaring uit twee gezichtspunten beschouwen. De natuurwetenschap onderzoekt de ervaring na abstractie van het subject; de gevoelens, affecten en wilsuitingen, die in elke ervaring zijn bevat, sluit zij buiten haar gebied; zij tracht alles uit de objecten te verwijderen, wat aan het subject moet worden toegeschreven. Daardoor moet zij ten behoeve der verklaring haar toevlucht nemen tot hypothetische aanvullingen der werkelijkheid (kracht, stof enz.).

De zielkunde, in tegenstelling tot de natuurwetenschap, onderzoekt den totalen inhoud der ervaring zoowel in de betrekkingen tot het subject, als in de eigenschappen, die er door het subject onmiddellijk aan worden toegevoegd. Zij heeft dus niet alleen geen hypothetische aanvullingen noodig, maar zij is zelfs buiten staat iets tot verklaring te leveren, als zij zich niet van abstracties en hypothetische hulpbegrippen weet vrij te houden.

Terwijl derhalve de natuurwetenschap de wetenschap der middellijke ervaring is, een wetenschap van begrippen, is de zielkunde die der onmiddellijke ervaring, de wetenschap der concrete werkelijkheid. Beide, natuurkunde en zielkunde zijn empirische wetenschappen, maar de laatste is de strengste der beide.

Hebben wij in het voorgaande uiteengezet, waarin volgens Wundt de taak der zielkunde bestaat, laten wij thans nagaan van welke methode de zielkunde zich volgens hem moet bedienen, om haar taak te vervullen. Wij geven daartoe een beknopt overzicht van zijn betoog in het door ons bewerkte „Leerboek der Zielkunde".

Van twee methoden bedient zich de natuurwetenschap bij het onderzoek van de feiten der ervaring en van het oorzakelijk verband dier feiten: de eene methode is die der proefneming en de andere die der zuivere waarneming.

Het gebruik van de eene of de andere methode wordt bepaald door den aard der problemen, welke men onderzoeken wil. Heeft men te doen met blijvende of tijdelijk constante objecten, dan is de zuivere waarneming de aangewezen weg; wil men daarentegen het beloop van verschijnselen vaststellen, dan is de proefneming noodzakelijk. Een verschijnsel toch ontstaat en eindigt in het algemeen op een oogenblik, waarop men het niet heeft kunnen voorzien. Vóór de waarneming heeft kunnen beginnen, is het verschijnsel vaak reeds voorbij. Is de waarnemer er bij tegenwoordig geweest, dan heeft hij op zijn herinnering vertrouwen en hij is dan niet meer in staat, de verschillende bestanddeelen van elkander te scheiden. Daarenboven eischt een grondig onderzoek een herhaaldelijk waarnemen van al de momenten, waaruit het verschijnsel is samengesteld. Toch zijn er verschijnselen, die ook door de waarneming alleen met voldoende zekerheid kunnen worden vastgesteld. Dat zijn zulke, die met groote regelmatigheid weerkeeren en welke, door van te voren de noodige werktuigen in gereedheid te brengen, door een groot aantal waarnemers gelijktijdig kunnen worden

nagegaan. Maar uit den aard der zaak naderen zulke waarnemingen, de astronomische, dan ook zeer dicht de proefnemingen op physisch gebied.

Nu heeft de zielkunde bij het onderzoek der onmiddellijke ervaring evenzeer met verschijnselen, gebeurtenissen, te doen. Die verschijnselen missen de regelmaat, waardoor de astronomische zijn gekenmerkt. Alleen reeds op dien grond zou derhalve het experiment het aangewezen middel zijn voor zielkundig onderzoek. Voor de zielkunde geldt echter nog een reden te meer. De natuurwetenschappen abstraheeren van het subject, de zielkunde onderzoekt den totalen inhoud der ervaring in de betrekking tot het subject en in de eigenschappen, die er door het subject onmiddellijk aan zijn toegevoegd; het voornemen om waar te nemen, als uitgaande van het subject, wijzigt het subjectieve in het verschijnsel en doet intrede en verloop van het psychisch gebeuren een algeheele verandering ondergaan. Dit is slechts te voorkomen, door psychische verschijnselen te doen ontstaan op de wijze, die voor de waarneming het gunstigst is en een gelijkmatig beloop te voorschijn te roepen, door dezelfde toestanden meer dan eens te doen terugkeeren. Dit is slechts mogelijk langs den weg der proefneming: het experiment is derhalve de aangewezen methode voor het individueel zielkundig onderzoek.

Maar — zoo luidde de tegenwerping, vóór Wundt door zijn resultaten het tegendeel had bewezen, ja zoo luidt het zelfs thans nog vaak van den kant van hen, die zich de moeite niet hebben gegeven, Wundt's proefnemingen te volgen — moge men al door experimenteel onderzoek de vorming van gewaarwordingen kunnen vaststellen, de wilsverschijnselen blijven voor het experiment gesloten. Wundt heeft echter door zijn reactieproeven aangetoond, dat ook deze verschijnselen voor de proefneming openstaan. Onder een reactieproef verstaat men namelijk de opwekking van een wilsverschijnsel, dat in een bewegingsreactie eindigt, door middel van een uitwendigen zinsprikkel. Die uitwendige prikkels zijn òf lichtprikkels, óf geluidsprikkels, òf tastprikkels. Smaak- en reukprikkels kunnen niet voor het doel dienen, omdat hierbij zich te veel individueele verschillen openbaren en de opvatting van den indruk, zoowel van den aard der stof, als van de plaats van inwerking afhankelijk is.

Aan den zinsprikkel laat men gewoonlijk een paar seconden te voren een sein, een schelletje, voorafgaan, om den proefpersoon te verwittigen, dat de indruk aanstaande is. Zoodra de gewaarwording is ontstaan, brengt de proefpersoon een hefboompje in beweging, waardoor de stroom, die door den prikkel zelf gesloten is, weder geopend wordt. De tijd, verloopende tusschen prikkel en reactiebeweging, wordt door doeltreffend gekozen inrichtingen nauwkeurig tot in duizendste seconden gemeten. Een proef, zooals boven is beschreven, komt volkomen overeen met wat Wundt een enkelvoudig wilsverschijnsel noemt. De gewaarwording is het motief voor de handeling, die door den proefpersoon wordt verricht.

In twee vormen kan het verschijnsel zich voordoen. Richt de proefpersoon zijn volle opmerkzaamheid op den zinsprikkel, dan spreekt

men van een *sensoriëele reactie*, richt hij die op de uit te voeren beweging, dan wordt zij *musculaire reactie* genoemd. Bij sensoriëele reacties bevat de verwachting als voorstellingsfactor een bleek herinneringsbeeld van den bekenden zinsindruk en als gevoelsfactor een verwachtingsgevoel, dat bovendien met spanningsgewaarwordingen is verbonden, die tot het gebied van den zin behooren, waarin de prikkel zal ontstaan. Bij musculaire reacties neemt men gedurende den tijd der voorbereidende verwachting een bleek herinneringsbeeld van het reactieorgaan (bijv. van de reageerende hand) waar, met sterke spanningsgewaarwordingen van het orgaan en met een verwachtingsgevoel, dat aan deze gewaarwordingen is gebonden. De sensoriëele reactietijd bedraagt gemiddeld 0,210—0,290 seconden (de kleinste tijden gelden voor geluidsindrukken, de grootste voor lichtindrukken), de musculaire reactietijd bedraagt gemiddeld 0,120—0,190 seconden.

Uit welke enkelvoudige verschijnselen bestaat nu het totale verschijnsel, dat zich binnen den reactietijd afspeelt? 1⁰ Uit een geleiding van het zinsorgaan tot in de hersenen, 2⁰ uit de perceptie van den indruk, 3⁰ uit de apperceptie van den indruk, 4⁰ uit de wilsaandoening, die in het centraal orgaan de uit te voeren beweging verwekt, 5⁰ uit de geleiding der motorische aandoening tot de spieren en het aangroeien der energie.

Van deze vijf deelverschijnselen zijn de eerste en de laatste van zuiver physiologischen aard, terwijl de drie andere een psycho-physisch karakter dragen. Bij de musculaire reactie valt door oefening het apperceptie-proces weg; òf het komt nà de beweging, terwijl het perceptie-proces in den tijd samenvalt met de bewegingsimpulsie, omdat de laatste niet meer van den wil uitgaat, maar zoodra de indruk is ontstaan, reflexmatig verloopt. De tijd, voor de musculaire reactie noodig, kan daardoor gelijk worden aan den tijd, die bij zuivere reflexbewegingen is waargenomen en tevens verdwijnt dan het voor wilsverschijnselen kenmerkende gevoel van beslissing. Uit deze proeven blijkt dus duidelijk, dat wilsverschijnselen in reflexverschijnselen kunnen overgaan.

Terwijl de musculaire reactievorm gebruikt kan worden, om den teruggang van wilshandelingen tot reflexbewegingen te bestudeeren, doet de sensoriëele reactie een middel aan de hand, om van enkelvoudige tot samengestelde wilsverschijnselen over te gaan.

Het allereenvoudigste is wel af te spreken, dat de reactie niet mag worden uitgevoerd, vóór duidelijk is waargenomen, van welken aard de indruk is. Terwijl dus bij de enkelvoudige sensoriëele reactie de beweging geschiedt, zoodra de lichtindruk is opgevat, gebeurt dit hier eerst, nadat de proefpersoon voor zich heeft bepaald, of hij een roode, blauwe, of welke kleur dan ook heeft waargenomen.

Iets meer samengesteld wordt het verschijnsel weer, als de afspraak wordt gemaakt, dat de beweging achterwege moet blijven bij het zien van een roode kleur en slechts voltrokken, als een blauwe kleur wordt vertoond, of een beweging met de rechterhand bij een roode en een beweging met de linkerhand bij een blauwe kleur.

Dit kiezen tusschen verschilende bewegingen kan men natuurlijk nog meer compliceeren door bijv. te bepalen, dat bij het zien van de cijfers 1—5 met een der respectieve vingers van de linkerhand, bij de cijfers I—V met één der respectieve vingers der rechterhand gereageerd worden moet.

Het zal duidelijk zijn, hoe het op deze wijze mogelijk is, nog andere psychische acten in het reactie-verschijnsel in te lasschen.

De tijdsduur der psychische verschijnselen kan gemakkelijk berekend worden. Heeft men slechts zorg gedragen, dat het samengestelde verschijnsel onder dezelfde voorwaarden plaats heeft, als het enkelvoudige, dan verkrijgt men door eenvoudige aftrekking den tijdsduur. Als tijden voor kenning en onderscheiding van enkelvoudige indrukken vindt men dan gemiddeld 0,03—0,05 sec., voor keus tusschen twee bewegingen 0,06 sec., tusschen tien bewegingen 0,4 sec, voor den tijd voor een associatie 0,3—0,8 sec.

Is de bepaling van den duur van psychische verschijnselen zooveel tijd en scherpzinnigheid waard? Dit is wel de eerste gedachte, welke opkomt bij hem, die voor het eerst kennis neemt van de moeiten en bezwaren, welke moeten overwonnen worden, van de vernuftig bedachte instrumenten, welke moeten worden samengesteld, van de zorgvuldige scholing der met de proeven belaste personen, welke moet zijn geschied, alvorens de resulaten kunnen worden verkregen, waarvoor die chronometrische experimenten zijn opgezet. Het antwoord moet wezen, dat deze getallen ook geen doel, maar middel zijn voor het psychologisch onderzoek, al kan men er ook op zich zelf nog niet alle waarde aan ontzeggen. De getallen zijn nl. een middel, om te kunnen bepalen, met welk soort van verschijnselen men te doen heeft, of m. a. w. zij zeggen ons, of de proefpersoon juist heeft gereageerd. Bepaalde afwijkingen in den tijdsduur of een groote waarde der gemiddelde variatie wijzen op onjuiste reactie: de getallen vervullen dan hoofdzakelijk de rol van contrôlemiddel.

De zielkundige waarde der bedoelde proeven is gelegen in het middel, dat zij aan de hand doen, om bepaalde psychische verschijnselen nauwkeurig te bestudeeren. Doordat bepaalde herkenningen, bepaalde associaties, bepaalde wilsverschijnselen herhaaldelijk in een vasten vorm plaats grijpen, is het mogelijk die verschijnselen in al de deelen te vervolgen: 't is dus bij de waarneming niet om de objectieve resultaten te doen, maar om de subjectieve verschijnselen zelf. De proefpersoon is dan ook geen lijdelijk object, maar nauwkeurig waarnemend subject en 't is derhalve verklaarbaar, dat uit dergelijke proeven bij kinderen, bij geesteszieken, bij gehypnotiseerden geen betrouwbare resultaten verkregen kunnen worden. 't Zijn studies omtrent bewustzijnsverschijnselen bij normale personen en zij leveren stof voor de zielkunde van den normalen mensch. De nauwkeurige analyse der psychische verbindingen (intensieve voorstellingen, ruimtelijke voorstellingen, tijdelijke voorstellingen, samengestelde gevoelens, affecten en wilsverschijnselen), die wij bij Wundt vinden; de verschillen, die hij heeft vastgesteld tusschen de physische en de psychische causali-

teit; de geestelijke opvatting van het zijnde, die in zijn wijsbegeerte is neergelegd: feitelijk is dat alles grootendeels te danken aan het minutieuze en conscientieuze werk in het psychologisch laboratorium. Wundt's zielkunde rust dan ook niet op zijn wijsbegeerte i. e. de metaphysica, maar omgekeerd zijn wijsbegeerte op zijn zielkunde. Niet alleen naar den tijd ging zijn zielkunde aan zijn wijsbegeerte vooraf, maar naar aard en karakter moest die zielkunde aan die wijsbegeerte voorafgaan. Wie Wundt's wijsbegeerte wil bestudeeren, moet zijn zielkunde kennen; zijn zielkunde rust in zich zelve: zij is vrij van alle wijsgeerige speculatie.

Toch heeft Wundt er van den aanvang af op gewezen, dat het onderzoek der hoogere psychische verschijnselen en ontwikkelingen niet in het laboratorium geschieden kan. Deze verschijnselen, gebonden aan gemeenschappen van individuen, eischen een andere methode van onderzoek dan de individueele psychische verschijnselen. In taal, mythologische voorstellingen, en zeden zijn de psychische verschijnselen vastgelegd, die bij het ontstaan dier geestesvoortbrengselen van invloed zijn geweest. Zij kunnen er natuurlijk slechts uit worden ontwikkeld door een nauwkeurige bestudeering dier voortbrengselen zelf met het oog op de voorwaarde van hun ontstaan. Dat hier de weg der zuivere waarneming aangewezen is, spreekt voor zich. De resultaten van een dergelijk onderzoek kunnen en mogen natuurlijk niet in strijd zijn met de resultaten der individueele zielkunde, want, ofschoon die voortbrengselen des geestes het bestaan van een geestelijke gemeenschap onderstellen, vinden zij toch hun laatsten grond in psychische eigenschappen, die reeds aan den enkeling moeten worden toegeschreven. Wundt laat daarom bij deze onderzoekingen, zoowel in zijn Ethik als in zijn Völkerpsychologie, steeds de zielkundige grondwaarheden voorafgaan, die tot richtsnoer bij het onderzoek moeten dienen. Verklaringen, door vroegere onderzoekers gegeven, worden steeds getoetst aan de resultaten, die de individueele zielkunde heeft vastgesteld en als blijkt, dat die verklaringen niet houdbaar blijken bij het licht der hedendaagsche kennis, wordt naar andere verklaringen gezocht, die vereenigbaar zijn met de grondwaarheden, in het laboratorium verkregen.

Toch heeft men beweerd, dat Wundt's zielkunde, zoo zij al niet stond onder den invloed van een bepaald metaphysisch stelsel, desniettemin geheel werd beheerscht door een vooropgezet denkbeeld, een vooropgezet beginsel. Dit beginsel, dat Wundt's zielkunde, zoowel als zijn wijsbegeerte, geheel zou doordringen, is het apperceptie-begrip.

In het apperceptie-begrip, geheel verschillend van dat van Herbart, en weer naderend tot de oorspronkelijke beteekenis, door Leibnitz er in gelegd, komt tot uitdrukking het feit, dat al onze geestesverrichtingen een eenheid vormen; dat het de willende, handelende persoon is, die alles, zijn uitwendig handelen zoowel als zijn inwendig handelen, zijn denken, zijn gevoelen, op zich betrekt. Apperceptie is heldere en duidelijke bewuste, geestelijke werkzaamheid. Zij staat tegenover de perceptie, de geestelijke werkzaamheid, die wel bewust is,

maar zoo weinig duidelijk, dat wij slechts door apperceptie er ons rekenschap van vermogen te geven.

Zooals aanstonds zal blijken, is er in het apperceptie-begrip niets hypothetisch. Wat wel hypothetisch is, zooals trouwens vele der onderstellingen, die de physiologen noodig hebben, om het gegevene te verklaren, dat is de aanneming van een physisch substraat van het psychologisch feit der apperceptie. Wundt onderstelt en naar velen oordeelen op deugdelijke gronden, dat de voorhoofdstreek der hersenen de zetel is van het apperceptie-orgaan. Maar de aanneming of verwerping van dit apperceptie-orgaan behoeft niet van invloed te zijn op onze erkenning van het feit der apperceptie zelf.

Wanneer wij een bord met zeker aantal letters een oogenblik slechts aan den waarnemer vertoonen, nadat men van te voren zijn aandacht er op gevestigd heeft, blijkt hij een zeker aantal helder en duidelijk te hebben waargenomen; de andere schijnen geen indruk op den waarnemer te hebben gemaakt. Raadpleegt hij echter zijn herinnering, dan duiken nog andere letters in zijn bewustzijn op: hij had er werkelijk meer gezien, dan hij zelf wist. Uit deze proef blijkt, dat bij het vertoonen van het bord een bepaald aantal letters helder en duidelijk waargenomen, geappercipiëerd werden, en daarenboven nog een ander aantal niet helder en niet duidelijk werden waargenomen, dus slechts gepercipiëerd. Door een latere apperceptie gelukte het, deze slechts gepercipiëerde letters helder en duidelijk bewust te doen worden.

Appercipiëeren is opmerkzaam zijn, willen, en daardoor is het duidelijk, dat de apperceptie bij alle psychisch gebeuren een rol speelt. De zielkunde van Wundt is daarom een voluntaristische, om de beteekenis, die volgens haar onder de subjectieve processen aan de wilsverschijnselen en dus ook aan de gevoelens toekomt.

Het zal duidelijk zijn, dat de apperceptie bij Wundt iets geheel anders is dan die bij Herbart. Wundt spreekt dan ook wel van geappercipiëerde voorstellingen, maar niet van appercipiëerende voorstellingen. Voorstellingen zijn voor hem geen krachten, die elkaar bestrijden en steunen, verdonkeren en verhelderen, maar slechts bepaalde deelverschijnselen van het psychisch gebeuren, die steeds met gevoelens gepaard gaan. De zielkunde van Wundt is een doorgaande bestrijding van de voorstellingstheorie.

Hierin ligt de groote beteekenis van Wundt's zielkunde voor de opvoedkunde. Zij is een wetenschappelijke bestrijding van de intellectualistische strooming, die onder den invloed der Herbartsche school in de opvoeding is ontstaan. Gevoelens zijn niet het gevolg der voorstellingen, maar voorstellingen gaan gepaard met gevoelens, zooals gevoelens gepaard gaan met voorstellingen.

In dubbel opzicht openbaart zich dit verschilpunt tusschen de Herbartsche school en Wundt. Vooreerst heeft de opvoeding zelf, als men op Wundt's standpunt staat, niet die bijna almachtige beteekenis, die haar bij de Herbartianen toekomt. Het is waar, de opvoeding is voor de Herbartianen niet almachtig, zooals men wel eens beweert; deze

meening komt voor rekening van Helvetius. Maar toch — al wordt in beginsel erkend, dat de aangeboren aanleg een factor is, waarmede rekening moet worden gehouden; bij de ontwikkeling der Herbartsche theorie zijn het ten slotte toch de voorstellingen, die alles doen.

Geheel anders staat de zaak bij Wundt. Juist in de gevoelens openbaart zich in 't bijzonder de aangeboren aanleg en de gevoelens zijn het, die aan het geestelijk leven zijn waarde en beteekenis verleenen. De opvoeding vermag ongetwijfeld iets, maar slechts op hoop van zegen kan zij trachten, den jongen mensch in de gewenschte richting te leiden.

Het tweede punt van verschil is de beteekenis van het onderwijs in de opvoeding. Voor de Herbartsche school was het onderwijs de hoofdzaak in de opvoeding. Het onderwijs moest voorafgaan, voor de tucht invloed kon oefenen. Daarin kwam juist de intellectualistische beteekenis der Herbartsche school uit. Voor hem die op het standpunt van Wundt staat, heeft het onderwijs op zich zelf, het aanbrengen van kennis, zelfs als dit op de juiste wijze geschiedt en al voldoet de leerstof aan alle methodische eischen, betrekkelijk geringe waarde voor de opvoeding. De samenleving in de school, het samenzijn van kinderen met een goed man, een goede vrouw, heeft voor de opvoeding grooter beteekenis, dan het onderwijs zelf.

Nog in ander opzicht kan de zielkunde van Wundt onze opvoedkundige denkbeelden een wijziging doen ondergaan. Evenals Herbart is Wundt een onverzwakte bestrijder van de vermogenszielkunde. Wundt is zelfs in menig opzicht nog consequenter, want bij Herbart, den man, die het gebouw der vermogenszielkunde ineenstorten deed, komt toch de oude theorie van tijd tot tijd om den hoek kijken. Het verstand en de verbeelding bij het voorstellen, de wil bij de willekeurige opmerkzaamheid; zij komen vaak plotseling als krachten of vermogens voor den dag, waar andere wijzen van verklaring in het stelsel onmogelijk blijken.

Toch, in weerwil van den grooten afstand, die Wundt's zielkunde van de oude vermogenstheorie scheidt, erlangen die opvoedkundigen, welke zoo gaarne op de oefening dier vermogens zich beroepen, in ander opzicht weder in Wundt een steun. Bepaalde soort van handelingen, die herhaaldelijk wederkeeren, zoo leert ons zijn zielkunde, het blijkt ook reeds uit de beschreven reactieproeven, worden allengs werktuigelijk en daardoor gemakkelijker. De opvoeding moet er dus naar streven, gewoonten te doen ontstaan: gewoonten van denken, gewoonten van handelen, gewoonten van waarnemen, gewoonten van onthouden. Als dus kan worden aangetoond, dat bepaald omschreven verrichtingen herhaaldelijk plaats grijpen, dan mag ook worden aangenomen, dat zij in het vervolg gemakkelijk zullen geschieden. Voor één ding heeft men zich te hoeden, dat men niet een abstractie beschouwen gaat, als een bepaalde werkzaamheid, want dan vervalt men weer in de dwalingen der oude theorie. Een zoodanige abstractie is opmerkzaamheid, apperceptie, niet. Zij is juist datgene, wat elke heldere, duidelijke geesteswerkzaamheid onderstelt. Daarom mag ook

worden aangenomen, dat alle opmerkzame, degelijke studie bevorderlijk is voor studie op ander gebied, dat er veel waars is in de bewering, dat elke ernstige studie een neerslag geeft.

Er zouden natuurlijk nog vele andere deelen uit Wundt's zielkunde en ook uit zijn Ethik kunnen worden aangewezen, die vroegere opvoedkundige theorieën bestrijden of bevestigen: het door ons vermelde lijkt ons het belangrijkste, om de beteekenis van Wundt voor onze opvoedkunde duidelijk te maken.

Hieronder volgt nog een opgave van de voornaamste van Wundt's geschriften.

1856. *Ueber das Verhalten der Nerven in entzündeten und degenerierten Organen.*
1858. *Beiträge zur Lehre von den Muskelbewegungen.*
1859—62. *Beiträge zur Theorie der Sinneswahrnehmung.*
1863. *Vorlesungen über die Menschen- und Thierseele.*
1864. *Lehrbuch der Physiologie*, in 1866 voor ons land bewerkt door Dr. Daniels.
1871—76. *Untersuchungen zur Mechanik der Nerven.*
1874. *Grundzüge der physiologischen Psychologie.*
1874. *Ueber die Aufgabe der Philosophie in der Gegenwart.*
1876. *Ueber den Einfluss der Philosophie auf die Erfahrungswissenschaften.*
1880—83. *Logik.*
1885. *Essays.*
1886. *Ethik.*
1889. *System der Philosophie.*
1896. *Grundriss der Psychologie*, in 1898 vertaald door M. H. Lem als *Leerboek der Zielkunde.*
1900— . *Völkerpsychologie.*

Daarenboven zijn nog in de Philosophische Studien, uitkomende sinds 1881, tal van artikelen van Wundt's hand verschenen.

M. H. Lem.

Z.

Zangonderwijs. Men is nu eenmaal gewoon de vakken uit art. 2 der wet op het Lager Onderwijs te verdeelen in hoofd- en bijvakken en onder deze laatste wordt het vak *h* door velen nog niet eens voor vol aangezien. Reeds in de jaren der opleiding begint deze geringschatting: men kàn zingen en dan maakt men zich de weinige voor het examen benoodigde kennis gemakkelijk eigen, of men kan het

niet, en dan werkt de manier, waarop aan vele der opleidingsinrichtingen het leervak wordt onderwezen, krachtig mee, om te maken, dat men het ook nooit zal leeren en dat men van de muziekleer ook weinig of niets begrijpt. Maar, geen nood! Op het examen behoeft immers niet gezongen te worden; men kan zelfs heel goed slagen met een onvoldoend cijfer voor zang. En zoo gaat de candidaat gerust „op", zonder zich over deze leemte in zijn kennen en kunnen ernstig ongerust te maken. — Uit de paedagogische literatuur spreekt hetzelfde verschijnsel; nu mag het waar zijn, dat series zangoefeningen niet op dezelfde wijze kunnen worden gemaakt als taal- en rekenboekjes; de methodische behandeling der leerstof, die voor alle andere vakken in tal van handleidingen nauwkeurig is aangegeven, heeft ten opzichte van het zangonderwijs nog slechts zeer enkele pleitbezorgers gevonden: enkele opmerkingen in de voorrede of tusschen de oefeningen geplaatst, soms als „Wenken" in een heel dun deeltje afzonderlijk uitgegeven, moeten voor dit leervak voldoende zijn.

Afgescheiden hiervan geeft de wet ook niet de minste waarborgen, dat zij, die op het examen een voldoend cijfer hebben behaald, en kunnen zingen bovendien, de bekwaamheid bezitten tot het geven van zangonderwijs. Daartoe behoort dan toch zeker wel in de eerste plaats te worden gerekend: kennis van de wijze, waarop de zoo teere kinderstem moet worden behandeld. En hoezeer nu ook door de Nederl. Toonkunstenaars-Vereeniging en de Maatschappij tot Bevordering der Toonkunst herhaaldelijk is aangedrongen op verbetering in deze, nog onlangs is duidelijk aan het licht gekomen, dat de regeering daartoe voorshands nog niet denkt over te gaan [1]). Wel heeft laatstgenoemde Maatschappij een examen ingesteld, dat veel betere waarborgen geeft en zeer zeker is dit voor het betrekkelijk gering aantal onderwijzers en onderwijzeressen, dat er zich aan onderwerpt, een aanleiding tot een meer grondige studie van dit leervak; maar het ligt voor de hand, dat deze maatregel in den algemeenen toestand slechts weinig verbetering brengt. Die zal niet komen, zoolang de wet, behalve eenige elementaire kennis van toon- en notenstelsel, intervallen, toonladders, maat en maatsoorten, van de candidaten niet eischt proeven van practische bekwaamheid in den zang, eenige kennis van de physiologie der stemorganen en eenig inzicht in een methodische behandeling der leerstof; zoolang niet, evenals dit het geval is voor de nuttige handwerken, slechts aan hen, die een voldoend examen voor zang hebben afgelegd, het recht wordt toegekend, het vak op de lagere school te onderwijzen. Natuurlijk zou de gelegenheid opengesteld moeten worden om later aanvullingsexamen af te leggen met volkomen dezelfde eischen.

---

[1]) Reeds in 1902 heeft een deputatie uit de leden-kunstenaars der M. t. b. d. T. in particuliere audiëntie den minister op het hooge belang der zaak gewezen en Z. Ex. op diens verzoek een uitvoerig rapport toegezonden met een door hen ontworpen examen-programma. En in de Eerste Kamer heeft de heer Arn. v. Berckel op 7 Febr. 1905 in een krachtige rede de regeering op haar plicht gewezen; alles zonder eenig gevolg!

Zingen is nu eenmaal een bijzonder leervak: wie op het examen een onvoldoend cijfer haalt, bijv. voor geschiedenis, kan, door zich voor zijn onderwijs telkens goed voor te bereiden, heel goed geschiedenis-onderwijs geven; voor zingen kan dit in 't algemeen niet. — Het instellen eener speciale acte komt me echter minder gewenscht voor, omdat het programma dan allicht verzwaard zou worden met allerlei voor de practijk waardelooze kennis. Het komt mij voor dat de hooge — m. i. voor de practijk *te hooge* — eischen, die de Maatsch. tot Bev. der Toonkunst stelt, velen er van terughouden, zich aan dit examen te onderwerpen. De eischen kunnen voor theorie en practijk beide heel matig zijn, behooren gesteld te worden met het oog op het speciale doel: maar *alleen* aan hen, die er aan hebben voldaan, mag het recht worden toegekend zangonderwijs te geven!

Het zangonderwijs laat zich natuurlijkerwijze splitsen in tweeën: de gehoorzang en het zingen naar teekens. De eerste wordt opzettelijk beoefend in de lagere klassen en heeft ten doel de stemorganen te oefenen, het muzikaal gehoor en het maatgevoel te ontwikkelen en de kinderen een schat van mooie liederen te leeren, die hen in staat stellen ten allen tijde op gepaste wijze uiting te geven aan hun natuurlijke vroolijkheid. Zal het dus aan dit doel beantwoorden, dan dient men de liederen met zorg te kiezen zoowel met het oog op de muzikale bewerking als op vorm en inhoud van den tekst. In beide neme men een geregelde opklimming in acht en wake streng tegen het insluipen van fouten tegen maat en melodie. Hoe vaak worden niet in 4-kwarts of 6-achtste maat rusten overgeslagen, hoe vaak wordt niet een regel als:

| 2 7̣ | $\overline{\text{7̣ 1}}$ $\overline{\text{2 3}}$ | 4 • 0
De vel - den op en neer

foutief gezongen, doordat niet nauwkeurig de tonen op de lettergrepen *op* en *en* zijn onderscheiden! Worden zulke fouten niet verbeterd, dan heeft het zangonderwijs absoluut geen waarde. Schreeuwen moet natuurlijk niet voorkomen, ten eerste omdat het leelijk is en ten tweede, omdat het hoogst schadelijk is voor de nog zeer teere stemorganen. Ook lette men op zuivere uitspraak; wil men enkele letters afzonderlijk beoefenen, dan vindt men in de bundeltjes van Mej. Van Tussenbroek kostelijke liedjes daarvoor.

Een andere zaak, waarop streng dient te worden gelet, is de toonhoogte: als *uiterste grenzen* beschouwe men de *a* uit het klein-octaaf en de *d* uit het twee-maal gestreepte octaaf; om zeker te wezen, dat die grenzen nooit worden overschreden, geve men nooit, als men ten minste geen instrument gebruikt ter begeleiding van den zang, den toon zoo maar op het gehoor aan: *een diapason is onmisbaar.* Ook dient, als men om de een af andere reden een liedje uit een tweestemmig bundeltje in de gehoorklasse wil laten zingen, dit zooveel lager te worden gezongen, dat het binnen bovengenoemde grenzen blijft. Hetzelfde geldt, wanneer men in een hoogere klasse een der zang-

partijen van een meerstemmig lied door de geheele klasse laat zingen: zoo late men *„Vaarwel aan 't Vaderland"* [1]) driestemmig zingen in *E*, de eerste stem door allen in *B*, de tweede in *E* en de derde in *G*. Men zou zulk zingen, dat ten doel heeft, de geleerde liederen beter te doen onthouden, en dat, wanneer het op noten geschiedt, mondelinge reproductie is, kunnen beschouwen als onopzettelijken gehoorzang.

Ten slotte zij nog opgemerkt, dat sommigen reeds in het tweede leerjaar naast het zingen op het gehoor een aanvang wenschen te maken met het zingen naar teekens of althans met de voorbereiding daartoe. De *Inleiding tot het zingen naar de de methode Galin-Paris-Chevé* van W. H. de Groot en het eerste deeltje van C. F. van der Laan: *Ons Zangboekje* zijn bestemd voor het laatst van 't tweede leerjaar. Aan den anderen kant schrijft laatstgenoemde een opzettelijke beoefening van den gehoorzang voor tot het vijfde leerjaar: bij zijn methode moet nl. de gehoorzang zorgen voor liederen.

Thans komt het zingen naar teekens aan de orde en dan rijst onwillekeurig aanstonds de vraag: Welke teekens, cijfer- of balkschrift? — Toch is dit geenszins de primaire vraag; zij komt pas in de tweede plaats aan de orde. Hoofdvraag is: Zal men bij het zangonderwijs uitgaan van de vaste toonhoogte en dus de letternamen gebruiken als trefmiddel (Duitsche methode), of zal men uitgaan van het transpositie-systeem en dus de trappennamen *do*, *re*, *mi* enz. als trefmiddel bezigen (sol-fa-methode).

Kiest men het eerste, dan blijft het cijferschrift buiten beschouwing; kiest men het laatste en ondervindt men bij de uitvoering moeilijkheden met de noten, dan pas rijpt de vraag *„Cijfer of Balk?"* Wie met de Duitsche methode moeilijkheden ondervindt — die zich wel hoofdzakelijk zullen voordoen, wanneer men na de toonladder van *C* overgaat tot de beoefening der andere toonladders — die moet met Dan. de Lange eerst „zijn heil zoeken buiten de valsche opvatting van vaste toonhoogte" [2]) en overgaan tot het transpositie-stelsel. Blijken dan de moeilijkheden van het notenschrift nog te zwaar, dan komt hij tot de secundaire vraag: *Cijfer of Balk?* Merkwaardig, hoe zelden deze zuiver logische gedachtengang wordt gevolgd. Menig artikel in vakblad of tijdschrift, vooral menige repliek zou minder scherp geweest zijn, als deze onderscheidingen beter in het oog werden gehouden.

Laten wij nu aan de meest bekende zangmethodes nagaan, hoe de Duitsche methode onderwezen wordt.

Hol handelt eerst de toonladder van *C* af en deelt den leerlingen mee, dat *e—f* en *b—c* halve toonsafstanden zijn en de andere heele; vervolgens deelt hij mee, dat ook andere tonen grondtoon kunnen zijn en dat men, als met *G* begonnen wordt, den zevenden toon moet verhoogen; hierop volgen dan oefeningen en liederen in *G*, alsof dit

---

1) De Groot, *Zangoefening* III, pag. 14.
2) Dan. de Lange, *Zangschool* I, Inleiding, pag. IV.

de meest natuurlijke zaak der wereld is; met de andere toonladders doet deze componist op analoge wijze.

Worp handelt in zijn serie *Zangboekjes* geheel anders: het eerste deeltje wordt ingenomen door oefeningen en liedjes in *C*. Het tweede begint met de Chromatische toonladder, waaruit die van *C* en daarna die van *D* worden samengesteld. Nu worden vijftien oefeningen behandeld als volgt: eerst staat iedere oefening gedrukt in- en wordt gezongen met de letternamen uit de toonladder van *C*; daarna krijgt de leerling haar onder oogen in *D*, en moet hij haar met de letternamen uit die toonladder zingen; cijfers, onder de noten geplaatst, moeten hem helpen, de overeenkomstige toontrappen te herkennen. De zestiende oefening en een liedje komen terstond in *D* voor. Met de toonladders van *F* en *Bes* wordt eveneens gehandeld; voor de ander toonladders wordt een dergelijk steunen op die van *C* niet toegepast.

De manier, welke G. C. Bunk toepast in zijn *Handleiding bij het Zangonderwijs* [1]), wijkt in bijzaken hiervan af; zoo gebruikt hij geen cijfers; hij geeft een *behandeling* van het verschil tusschen groote en kleine seconden, die werkelijk gehoorvoorstelling wil aanbrengen; maar in beginsel is zijn methode gelijk aan die van Worp: iedere oefening geeft hij, gemerkt met *a*, *b*, soms met een *c* eerst in *C*, daarna in een der andere toonladders. Bovendien geeft hij nog uitdrukkelijk op, dat „dat bij het zingen der oefeningen geen rekening behoeft te worden gehouden met de vaste toonhoogte.”

Het springt terstond in ’t oog, dat men hier te doen heeft met een vermomd transpositie-stelsel: beide schrijvers erkennen de gelijkheid der toonsverhoudingen in alle toonladders en maken er gebruik van bij hun oefeningen; alleen gebruiken zij niet het stel trappennamen der solfa-methode, maar de letternamen, die hier elkaar in den weg staan. De tonen *es—g—bes* en *d—fis—a* moet de leerling treffen door te denken aan *c—e—g*, die andere namen dragen en op andere plaatsen op den balk staan; bij het transpositiesysteem treft de leerling in al deze drie gevallen door de tonen te noemen *do—mi—sol*, wat hij direct kan doen, zonder dat hem iets in den weg staat. ’t Is dan ook niet te verwonderen, dat Worp later de methode *Do—re—mi* heeft uitgegeven, waarin openlijk de solfa-methode wordt gevolgd.

Deze berust op de onomstootelijke waarheid, dat „ons geheele toonsysteem bestaat uit niets anders dan de zeven tonen onzer groote- en kleine-terts toonladder” (Dan. de Lange); de zoogenaamde toevallige verhoogingen, en verlagingen, die niet op een modulatie duiden, zooals bijv. de zoogenaamde doorgaande tonen, vallen hier natuurlijk buiten. De verschillende toonladders zijn, wat de toonsverhoudingen aangaat, volkomen gelijk; zij verschillen alleen in betrekkelijke hoogte ten opzichte van den normaaltoon, het muzikale A. P., eensgestreept *a*. Zoo is de toonladder van *G* die, waarvan de tweede toontrap daarmee

---

[1]) Nijgh en Van Ditmar, Rotterdam.

in hoogte overeenkomt; in die van *Es* komt de verhoogde vierde toontrap er in hoogte mee overeen. Voor die overal gelijke toonsverhoudingen heeft de sol-fa-methode een algemeen stel namen, de namen *do*, *re*, *mi* enz.; als iemand nu maar de intervallen in de groote- en in de kleine terts-toonladder op die trappennamen kan treffen, heeft hij gelijke trefzekerheid voor alle toonladders. En dit is het groote voordeel, verbonden aan de sol-fa-methode: heeft men bij de Duitsche methode dezelfde moeilijkheden overwonnen met de toonladder van *C*, dan brengt de beoefening der andere toonladders telkens weer nieuwe moeilijkheid, die voor de meeste menschen nooit geheel verdwijnt. Wie naar de Duitsche methode onderwezen is, zingt veelal het liefst in de toonladder van *C* en vindt een stuk in *B* of *des* met even moeilijke maat en even moeilijke intervallen toch veel lastiger.

Hier komen nog andere voordeelen bij van minder belang: 1⁰ het lezen in verschillende sleutels is ook geen nieuwe moeilijkheid, als men eenmaal gewoon is te treffen op de trappennamen en de *do* op alle plaatsen van den balk aan te treffen; voor de helft der heerenleden onzer zangvereenigingen lang niet zonder gewicht; 2⁰ de *do-re-mi*-namen leenen zich veel beter voor den zang dan de letternamen.

Tegenover deze voordeelen staat één groot nadeel: de trappennamen hebben op den balk geen vaste plaats; ook moet men bij voortgezette studie bij de sol-fa-methode twee stellen namen leeren, terwijl men bij de Duitsche methode slechts één noodig heeft.

Anders zijn bij beide stelsels de moeilijkheden dezelfde: bij beide methodes moet men studie maken van modulaties en toevallige verhoogingen en verlagingen, of men moest zich al voorstellen door de Duitsche methode van de menschelijke stem een instrument te kunnen maken, dat binnen de grenzen van zijn omvang iederen willekeurigen toon kan voortbrengen [1]). Ook de plaatsbepaling van den grondtoon moet bij beide methodes anders onderwezen worden: iemand, die een stuk muziek op een instrument gaat uitvoeren, werpt eerst een blik op de voorteekening en zegt, als hij vijf kruisen ziet staan, in gedachten zoo iets als: „O, in *B*".

Het groote verschil bestaat dus hierin, dat de trappennamen op den balk niet steeds aan dezelfde noten worden gegeven, en de letternamen wel — zoolang men in denzelfden sleutel blijft lezen althans — of m. a. w.: de *do* kan overal staan, de *c* heeft een vaste plaats. — Nu zijn er, die den leerling nog niet dadelijk voor deze moeilijkheid

---

[1]) Mij zijn enkele muziekonderwijzers bekend, die met instrumentachtige zekerheid allerlei tonen kunnen treffen, die buiten het toonladderverband staan. Niemand zal echter willen beweren, dat de lagere school dit bereiken kan en daarop hebben wij hier toch in dit opstel het oog. Ook ken ik enkele menschen, die de vaste toonhoogte in hun gehoor hebben; ik kan niet nagaan, waarop dit berust, evenmin als ik zou kunnen verklaren, hoe iemand mij aan den muur van een sluis eenige centimeters onder of boven de waterlijn de juiste hoogte van A. P. zou kunnen aangeven. Ik troost mij echter met de gedachte, dat de groote zangleeraar Julius Stockhausen en Richard Wagner dit zoogenaamde absolute gehoor ook niet hadden.

wenschen te plaatsen, maar gedurende den eersten tijd de *do* steeds op dezelfde plaats zetten, door bijv. alleen oefeningen en liedjes te nemen, die in *C* staan. Deze manier wordt bijv. toegepast in *Van het cijfer op den Balk* van Van den Ent en Thiel[1]); ook zou men voor dat doel het eerste deeltje van een serie als *De Jeugdige Zanger* of de eerste deeltjes van Bunk of Van der Laan kunnen gebruiken.

Tegen deze manier heeft Dan. de Lange in de *Zangschool*[2]) met den meesten nadruk gewaarschuwd: „men neme geen twee maal achtereen de *do* op dezelfde plaats, om te voorkomen, dat de leerling aan een der lijnen of tusschenruimten op den balk, meer dan aan eenige andere den naam van *do* verbindt", heet het daar; o. i. terecht: het notenlezen moet terstond worden beschouwd als een lezen van intervallen en de opklimming in moeilijkheid moet worden gezocht in het grooter worden der te lezen afstanden. Later zal de kennis der intervallen en toonladders met letternamen een krachtigen steun geven: weet men eenmaal, dat met vijf mollen *des* en met twee kruisen *d do* is, dan zal de noot op de vierde lijn van den g-sleutel *do* worden genoemd, onverschillig waar de voorafgaande noot staat. Voor dit lezen der trappennamen is dus zeer wel een geleidelijke leergang samen te stellen. Verder is er zeker niet veel tegen, om in den eersten tijd bij te moeilijke intervallen den leerling te hulp te komen door het plaatsen van de trappennamen of het daarmee gelijkstaand cijfer boven de moeilijke noot. Ook bij modulaties kan dit middel met heel veel vrucht worden aangewend. Ook van de leer der toonladders kan het noodige heel goed methodisch en aanschouwelijk worden onderwezen. Toepassing heeft men voldoende, als men alle oefeningen en liedjes, die er zich toe leenen, nadat ze op trappennamen zijn ingestudeerd, ook op letternamen laat zingen. Dit is natuurlijk gehoorzang: de trappennamen zijn en blijven het trefmiddel. — Op scholen, die in minder gunstige conditie verkeeren en waar dit alles niet kan, dient men er zich mee tevreden te stellen den leerling alleen den regel te leeren: *de* do *staat één plaats hooger dan het laatste kruis of op dezelfde plaats als de voorlaatste mol.*

Ten slotte zij nog op een enkel voordeel gewezen: de absolute vrijheid in het kiezen van de toonhoogte; wanneer men onderwijs geeft volgens de Duitsche methode en dus in den eersten tijd gebonden is aan de toonladder van *C*, dan kan bijv. het dominant-septima-accoord niet worden beoefend; toch is dit na den tonica-drieklank, waarmee het den slotcadans van ieder muziekstuk vormt, het belangrijkste accoord. Het komt in *De Jeugdige Zanger* dan ook pas aan de orde aan het slot van het tweede deeltje; bij de sol-fa-methode kan men het terstond na den tonica-drieklank nemen, zoo noodig met alle omkeeringen, zonder ooit de grenzen der kinderstem te overschrijden.

Algemeen wordt verder toegegeven, dat de *do-re-mi*-namen zich

---

[1]) Uitg. W. Versluys, Amsterdam.
[2]) 1e deeltje, pag. 10.

beter voor den zang leenen dan de letternamen; verschillende schrijvers willen dan ook hun solfèges op die namen beoefend hebben, o. a. Hol. Dan zijn ze evenwel niet het trefmiddel. In Frankrijk gebruikt men ze ter aanduiding van de tonen met vaste hoogte, dus geheel in plaats van de letternamen.

Het notenschrift blijft echter, onverschillig volgens welk van de twee systemen men den zang beoefent, een moeilijk te leeren schrijftaal, want het heeft niet voor elke zaak één vast teeken; integendeel dezelfde zaak wordt door verschillende teekens aangeduid en ieder van die teekens wordt ook weer gebezigd om verschillende zaken aan te duiden; bovendien is het verband tusschen zaak en teeken in vele gevallen niet of zeer moeilijk te ontdekken. Met enkele voorbeelden willen wij deze beweringen staven.

1. De noot, open of gesloten, moet dienen ter aanduiding van iederen toontrap uit de toonladder, van iederen toon uit het geheele toonstelsel; de noot op de derde lijn kan, alleen in den g- en f-sleutel zes verschillende namen dragen: d, dis, des, b, bis en bes; die noot kan iederen trap uit den toonladder aanduiden: de naam en de plaats in de toonladder kan slechts worden gevonden uit den stand van de noot op den balk in verband met de vaste of toevallige kruisen en mollen, en den gebruikten sleutel. — 2. De toonduur van één maatdeel wordt gewoonlijk aangegeven door de kwartnoot: de halve-, de achtste-, de kwart- met een punt worden er evenwel ook voor geschreven; voor de rusten geldt volkomen hetzelfde; de „waarde" van een noot of rust is slechts te bepalen door nauwkeurig te letten op de aanduiding der maatsoort aan het begin in verband met het tempo; telt men een $^6/_8$-maat vlug, dan krijgt de *kwart-met-stip* één tel, bij langzaam tempo de achtste-noot. 3. Het herstellingsteeken verhoogt of verlaagt, al naar het staat voor een noot waarvoor een mol geldt, of voor een, waarvoor een kruis van kracht is; zes achtste beteekenen in een $^6/_8$-maat geheel iets anders dan in $^3/_4$-maat; 4. Een blokje, dat aan de lijn hangt, komt in waarde overeen met de heele noot; staat het op de lijn, dan beantwoordt het aan de halve noot.

Men versta mij hier wel: met dit alles wil ik volstrekt niet beweren, dat het notenschrift onvolledig zou zijn of voor meer dan een uitlegging vatbaar; integendeel: het geeft op vijf lijnen plus de noodige hulplijntjes plaats aan al de tonen uit ons geheel toonsysteem, uitdrukking aan iedere maatverdeeling. Maar slechts hij kan het vaardig lezen, bij wien op het gezicht der teekens al de voorstellingen dadelijk bewust worden niet alleen, maar ook dadelijk tot elkaar in het juiste verband treden. Vaardigheid in het notenlezen kan de lagere school haar leerlingen niet geven, die moet zoo noodig door de practijk in het latere leven of door speciaal muziekonderwijs worden aangebracht; de lagere school kan de leerlingen hoogstens zoo ver brengen, dat zij de meest gebruikte teekens van het notenschrift leeren verstaan.

Waar dus het notenschrift een zoo moeilijk te leeren schrijftaal is, kan het geen verwondering baren, dat men reeds lang een poging heeft gedaan om het te verbeteren; eenige jaren geleden heeft een muziek-

geleerde uit Weenen een algeheele hervorming voorgesteld, die echter, voorzoover mij bekend is, niet eens in overweging is genomen [1]).

Meer radicaal nog mag de andere poging heeten om voor den zang althans van het lastige notenschrift bevrijd te raken, nl. de invoering van het Cijferschrift. Reeds in 1677 heeft de Franciscaner monnik Souhaitty te Parijs een cijferschrift samengesteld, dat echter in verschillende opzichten onvolkomen was. Dat het alleen daarom niet is ingevoerd, zouden wij echter niet durven beweren. — In 1743 verscheen wederom te Parijs een cijfermethode, nl. de *Dissertation sur la musique moderne* van Jean Jacques Rousseau. In Duitschland heeft Michel Traugott Pfeiffer een cijferschrift samengesteld voor het instituut van Pestalozzi te Yverdun; zijn stelsel is later gewijzigd door Bernard Natorp en de schoolboekjes van dezen geestelijke, in 1817 te Potsdam verschenen, werden herhaalde malen herdrukt. — In Engeland heeft John Curwen de tonica-sol-fa-association gesticht.

In hoeverre laatstgenoemden oorspronkelijk werk hebben geleverd, of het stelsel van Rousseau hebben nagevolgd, kunnen wij niet nagaan, daar wij hun methoden niet tot onze beschikking hebben en de meeste werken over muziekgeschiedenis er over zwijgen. Ook het bekende kleine werkje van den heer W. H. de Groot Wz.: „De Methode Rousseau-Galin-Paris-Chevé [2]) geeft aangaande de volgelingen van Rousseau tal van bijzonderheden, maar licht ons dienaangaande niet in, evenmin als er uit blijkt, hoe en door wien het cijferschrift van Rousseau, dat blijkens het gebruik van dubbelverhoogde en verlaagde tonen nog stond op den grondslag der vaste toonhoogte, is overgebracht op het transpositiesysteem. Ook aangaande het meer of minder gebruik, dat tegenwoordig in verschillende landen van het cijferschrift wordt gemaakt, kan ik geen volledige mededeeling doen; de berichten spreken elkaar zelfs tegen. Zoo ligt voor mij „L'Instituteur Musicien" een uitgave van de „Association Galiniste", *honoré d'une souscription du ministre de l'instruction publique de France.* In 1891 genoot deze Association van het stedelijk bestuur van Parijs 3000 francs subsidie. Daartegenover deelt de heer Bunk op de laatste pagina van het vierde deeltje zijner handleiding mede, dat het cijferschrift in Frankrijk van regeeringswege verboden is. In Belgie schijnt vooral door den invloed

---

[1]) Hoe weinig ingang dergelijke voorstellen gewoonlijk vinden, moge blijken uit de poging van Ferd. Hiller, den bekenden directeur der Keulsche muziekschool, om de onlogische letternamen *h* en *b*, welke in Duitschland nog steeds gebruikt worden voor *b* en *bes*, door deze laatste te vervangen; hoewel Hiller algemeen als een autoriteit wordt erkend, heeft men zijn voorstel eenvoudig voor kennisgeving aangenomen.

[2]) Het groote „Lexicon der Toonkunst" van Dr. Aug. Reissmann zegt van Rousseau, dat hij in 1741 op 29-jarigen leeftijd naar Parijs kwam en daar pogingen aanwendde om een nieuw, door hem uitgevonden muziekschrift ingang te doen vinden; daar hem dit niet gelukte, componeerde hij een opera. — In de groote „Geschiedenis der Muziek" van Emil Naumann, bewerkt door J. C. Boers wordt geen der bovengenoemde namen vermeld.

der geestelijkheid het cijferschrift vrij algemeen gebruikt te worden, zelfs hier en daar door fanfare-corpsen (!); de „Cijferistengilde" heeft de uitgave van haar orgaan „De Zangschool" in December 1898 gestaakt, omdat „de cijfermethode sinds eenigen tijd geen vijanden meer ontwaart en zij als grondslag dient van het zangonderwijs in al de normaalscholen, zoodat hare toekomst verzekerd is." — In ons land werd zij blijkens een enquête, ingesteld door de Amsterdamsche Chevé-vereeniging in 1892, op ruim 300 scholen gebruikt.

Het cijferschrift is bij ons te lande ingevoerd door Dan. de Lange (1880) met het doel „de kinderen met het lezen op den balk even vertrouwd te maken als met lezen der cijfers". Wie het notenschrift geheel door de cijfers wenscht te vervangen, is dus *plus royaliste que le roi.* — Het cijferschrift is vrij van alle gebreken, die het notenschrift aankleven: het heeft voor iederen toontrap uit de toonladder één eigen teeken; evenzoo voor verhooging, verlaging en rust; wat één maatdeel duurt, wordt als het verdeeld is, steeds geschreven onder een horizontale streep; en *overal bestaat het meest innige verband tusschen zaak en teeken.* Een der drie moeilijkheden, die zich bij het zingen voordoen, valt bij de cijfers onmiddellijk weg: het bewust worden van den notennaam; de voorstelling der maat is veel logischer dan bij het notenschrift en de guidonische of aretijnsche lettergrepen vormen het trefmiddel, zoodat ook het treffen heel weinig moeilijkheden oplevert. — Door de grootere duidelijkheid van het cijferschrift leent het zich uitstekend voor het elementair muziekonderwijs: de leerling kan al zijn aandacht wijden aan de zaak; vooral bij trefoefeningen is de absolute zekerheid, dat de notennaam zonder eenige hapering bij alle leerlingen direct bewust wordt, niet genoeg te waardeeren: ook is het een krachtig middel om het notenschrift begrijpelijk te maken: het verband tusschen zaak en teeken bestaat in vele gevallen bij de noten ook wel, maar kan den leerling eerst recht duidelijk worden gemaakt, wanneer men de notenfiguren laat ontstaan uit de cijfers. Of dan later de moeilijker „stipnoten" door de leerlingen met eenigen tegenzin zullen worden begroet, hangt natuurlijk af van de hoegrootheid der plaats, die men aan de cijfers inruimt: dit zal zeker niet gebeuren, als men ze alleen gebruikt op den trap der aanschouwing. En in ieder geval is het meer een veroordeeling van het moeilijke notenschrift, dan dat het zou voortvloeien uit het wezen van het cijferschrift.

Tegenover al de voordeelen, aan het cijferschrift verbonden, staat echter een groot nadeel: het geeft niet *een grafische voorstelling* van den gang eener melodie, zooals de noten dat met betrekkelijk groote nauwkeurigheid wel doen; het cijferschrift zit heel logisch in elkaar, maar het moet *ontcijferd* worden en dat is met een enkelen oogopslag niet te doen. Staat dus een repetitie van een zangvereeniging, die naar noten zingt, dikwijls gelijk met een zangles uit onze gehoorklassen der lagere school, als de dames en heeren de partij eenmaal nagenoeg kennen, kunnen zij met een half oog den gang der melodie volgen en hun verdere aandacht aan den dirigent wijden. Bij cijfer-

schrift gaat dit veel moeilijker: de grafische voorstelling ontbreekt; men moet, zoolang men de partij niet zoo goed als geheel van buiten kent, meer in zijn partij kijken, en kan dus minder letten op den directeur.

En hierin moet, dunkt mij, ook wel de voornaamste oorzaak worden gezocht, dat er zoo weinig vereenigingen zich van de cijfers bedienen, want kwam er vraag naar koormuziek in cijfers, dan zou zij wel verschijnen. Voor mannenkoor is mij geen cijfermuziek bekend en voor gemengd koor alleen de beide bundels van den heer L. Ruysink en één aflevering van de uitgave der Nederl. Koorvereeniging, die de proef niet heeft herhaald.

Alle muziek leent zich ook niet even goed voor overbrenging in cijfers: de koorpartijen van *Die Schöpfung* of *Die Jahreszeiten* van Jos. Haydn, die betrekkelijk weinig moduleeren, heel goed; de kindercantates van P. G. van Anrooy, met alllerlei verrassende overgangen, daarentegen niet. Dan moet men te veel wisselcijfers aanwenden. En die verwisseling der lettergrepen — mutatie — stond reeds van ouds bekend als „het kruis en de pijnbank der beklagenswaardige koorknapen" (*crux et tormentum puerorum*); zij is ook het eenige bezwaar, dat men kan aanvoeren tegen het transpositie-systeem op den balk; maar wat in de elfde eeuw een groot bezwaar was, toen het notenschrift zich nog uit de *nuimen* of *neumen* [1]) moest ontwikkelen, is dit bij de tegenwoordige volkomenheid van ons muziekschrift zeker in veel mindere mate.

Sedert de invoering van de Chevé-methode bij ons te lande zijn 25 jaren verloopen en in dien tijd is m. i. voldoende gebleken, dat van een algemeene invoering geen sprake zal zijn. Wie dus de hoop of de vrees mag gehad hebben, dat de wereld der vocale muziek door de lagere school voor het cijferschrift zou kunnen worden veroverd, kan die gerust laten varen. Maar dan brengt ook een juiste opvatting van de taak der lagere school mee, dat zij haar leerlingen, ten einde ze zoo goed mogelijk voor te bereiden voor het leven, onderwijze in het notenschrift. Onverstandig zou het echter zijn om het kind met het badwater weg te werpen en niet zooveel mogelijk partij te trekken van de verbeteringen, welke door den arbeid der cijferisten in de methodiek van ons zangonderwijs zijn ingevoerd. Wij wezen reeds op den steun, dien men bij het aanleeren van het notenschrift kan hebben van de cijfers; verder zij gewezen op de splitsing der moeilijkheden, het muzikaal dictée, de *behandeling* — d. w. z. het aanbrengen van de *gehoorstellingen* — der groote en kleine seconde, waarvan bij Worp, Hol en Wilhelmus Smits geen sprake is, en waarop toch alle verdere kennis van ons toonstelsel steunt. Met groot genoegen constateeren wij hier, dat de beide nieuwste zangmethodes, die van C. G. Bunk en C. F. van der Laan, schoon beide steunende op de vaste toon-

---

[1]) Door Aug. Wilh. Ambros, een der meest beroemde muziekgeleerden, (1816—76), een *spijker- en hoefijzernotenschrift* genoemd.

hoogte en dus versmadende de hulp der cijfers, in alle andere opzichten wijzen op grooten vooruitgang!

Verder nog een enkel woord over de tijdtaal, die „lieve uitvinding van den heer Galin" zooals de heer P. J. Tijsmans, de redacteur van het orgaan der Cijferistengilde haar eens min of meer *herablassend* noemde. Uit deze qualificatie van den heer T. blijkt reeds, dat men de tijdtaal in België niet onmisbaar acht; en hoewel zij een uitvloeisel is van dezelfde beginselen, waarvan het cijferschrift uitgaat — voor iedere zaak één vaste naam en splitsing der moeilijkheden —, ligt het toch voor de hand, dat men haar bij de cijfers veel beter zou kunnen missen dan bij de noten. Toch zijn de *Do-re-mi*-methode van Worp en de *Gronden der Muziekleer* van Johanna Veth de beide eenige methodes voor notenschrift, die haar hebben toegepast.

Ten slotte nog enkele opmerkingen over de liederen, welke in de hoogste klassen behooren te worden gezongen. Regel zal wel zijn, dat men ze gebruikt als toepassing van het behandelde uit de kennis van het muziekschrift; en daarvoor komen dus in de eerste plaats in aanmerking de liederen, die in de gebruikte zangmethode staan aangegeven. Hoe meer men echter het zangonderwijs in verband wil brengen met de andere vakken, des te vaker zal het voorkomen, dat men òf andere liederen kiest, òf ze neemt in andere volgorde. Zoo zal men de vaderlandsche liederen en die met een historischen inhoud moeten nemen, als bij het geschiedenisonderwijs de onderwerpen, waarover men wenscht te zingen, behandeld zijn; zoo bepaalt het aardrijkskundig onderwijs, wanneer men *De Reddingboot* van W. H. de Groot of *De Alpenherder* van Abt kan nemen; de zoogenaamde levensliederen dient men soms te zingen in verband met het leesboek, maar dan kan men vaak nog beter de volgorde der leeslessen wijzigen; de natuurliederen kieze men naar den tijd van het jaar.

Men houde dan echter de vorderingen der klasse in het oog en neme geen liederen, waarin moeilijkheden voorkomen, die in de methode nog niet behandeld zijn. En wil men dit om de een of andere reden met een heel mooi liedje toch graag eens doen, dan doe men het met de wetenschap, dat dit gehoorzang is.

Mag men van de liederen in een zangmethode in het algemeen aannemen, dat de bewerker der methode ze ook wat den tekst aangaat met zorg heeft gekozen, als de onderwijzer zelf het repertoire voor zijn klas wil kiezen, moet hij dus ook daarop letten. Een geestig schrijver heeft eens opgemerkt: „Wat niet de moeite waard is om gezegd te worden, dat wordt gezongen". En wanneer men de series *Nederlandsche Schoolliederen* van Bartels of *Van Knop tot Bloem* van Boneschanser en Louwerse nauwkeurig nagaat, komt men tot de conclusie, dat er heel wat kaf onder het koren schuilt. Als iemand voor zijn klas een liedje zoekt, neemt hij veelal een bundeltje ter hand en neuriet enkele wijsjes; komt hij er een tegen, dat hij aardig vindt, en dat uit een oogpunt van technische moeilijkheid geschikt is voor zijn klasse, dan is hij dikwijls al gauw besloten; de woorden neemt hij dan maar op den koop toe. Dit nu is een averechtsche

manier; eerst leze men den tekst; is die goed, dan behoort men nog *nau te keuren, of sulcken slag van neuren op sulcke woorden past.* Zonder nu zoover te willen gaan als de heer G. C. Weeren, uit wiens voorbericht wij dit Huygens-citaat overnemen, en die *mir nichts, dir nichts* alle liederen „met geleende melodie" over boord werpt, zijn wij toch ook van meening dat de tekst der oorspronkelijke liederen oneindig hooger staat dan die der vertaalde, wijl de eenheid tusschen tekst en muziek bij de laatste uit den aard der zaak minder volkomen is. Men vergelijke uit dit oogpunt eens het prachtige bundeltje *Schoolliedjes* van J. Worp[1]), met de serie *Van Knop tot Bloem*[2]); voor beide schreef de heer Louwerse den tekst.

Wilde men den heer Weeren volgen, dan moesten alle *Zangvogeltjes*, *Sijsjes*, *Vinkjes*, *Nachtegaaltjes* en wat er verder over onze oostelijke grenzen mag zijn binnen gevlogen, uit onzen muzikalen hof verjaagd worden, wat wij jammer zouden vinden, daar veel van wat er in de laatste jaren oorspronkelijks geleverd is, de vergelijking met die goede oude bekenden niet al te best kan doorstaan. — De heer G. H. Harting heeft eenige gedichtjes uit *Woord en Beeld* van Meerwald en Nijk op muziek gezet en wel op zeer gelukkige wijze; jammer echter, dat hij niet meer rekening heeft gehouden met de muzikale vorderingen der leerlingen, wier versjes hij bewerkte; het zal nl. wel een hooge uitzondering zijn, dat kinderen, die in 't vierde deeltje der serie lezen, zijn driestemmige liederen kunnen zingen. Als de onderwijzer er dan maar geen tweestemmig lied van meent te kunnen maken, door de derde stem weg te laten! Dit kan natuurlijk in het algemeen niet. In *Lenteleven*, den mooien bundel van den Protestantenbond, is dit bij de enkele nummers, waar het wèl kan, speciaal door den bewerker — Dan. de Lange — opgegeven. — Zeer gewenscht zou het zijn, indien er van de mooiste gedichtjes uit onze schoolliederenschat, die nu slechts in driestemmige zetting bestaan, ook een tweestemmige werd gegeven; en de „Vereeniging tot Verbetering van den Volkszang" te Amsterdam heeft zeker een gelukkige greep gedaan door haar bundeltje tweestemmig te houden. Tweestemmig gezang moet men overal in de hoogere klassen beoefenen, anders verwaarloost men de ontwikkeling van het gevoel voor harmonie, laat men een middel ongebruikt, dat krachtig medewerkt om den groei der muzikaliteit te bevorderen. Zeker geschiedt dit meer bij driestemmig gezang, maar terwijl men bij tweestemmig gezang de hooge en lage stemmen in de klasse ieder een partij kan geven naar haar aard, is de omvang van een driestemmig lied dikwijls zoogroot, dat in een niet al te groote klas de daarvoor vereischte stemmen niet aanwezig zijn.

---

1) Bij J. B. Wolters te Groningen.
2) Bij de firma Schillemans en Van Belkum te Zutfen.

Wormerveer. W. ZIJLSTRA.

Zedekunde. Het opnemen van een artikel over dit onderwerp in ons Woordenboek behoeft niet te verwonderen. Sedert de verkondiging der Herbartsche paedagogiek hier te lande is men er aan gewend geraakt, de zedekunde naast de zielkunde te beschouwen als eene der hulpwetenschappen van de opvoedkunde. De zedekunde zou immers het doel leeren kennen, dat de opvoeding beoogt, terwijl de zielkunde ons kennis zou verschaffen omtrent de wetten van het geestelijk leven bij kinderen en volwassenen. Practischen invloed heeft de opneming der zedekunde onder de voorbereidende studievakken der paedagogiek hier te lande nog niet gehad; nergens toch wordt, voor zoover wij weten, de zedekunde als afzonderlijke leerstof aan onze opleidingsscholen onderwezen en geen enkel hand- of leerboekje in onze taal is ons bekend, waaruit de onderwijzer zich in die wetenschap zou kunnen bekwamen. Op zich zelf is dat gemis wel te verklaren. Eeuwen lang toch heeft de zedekunde een onderdeel uitgemaakt van de theologie en werden de predikers van den godsdienst de aangewezen leermeesters der zedekunde geacht. Sinds echter voor duizenden de geopenbaarde geloofsleer hare waarde heeft verloren, is wel niet de moraal in haar val medegesleept, maar is toch de behoefte ontstaan aan eene secularisatie, eene verwereldlijking van de overgeleverde zedekunde en behoeft het niet te bevreemden, dat de belangstelling in dit onderwerp, hoewel van jongen datum, steeds stijgende is. Het is dan ook alleszins te begrijpen, dat in België en in Frankrijk, waar de openbare school, evenals bij ons te lande, aan de voogdijschap der kerk is onttrokken, een nieuw leervak is ingevoerd, dat het vroegere godsdienstonderwijs moet vervangen en dat blijkens zijn naam: *instruction morale et civique* ten doel heeft, de leerlingen bekend te maken met de plichten van den mensch jegens zich zelf, zijne medeburgers en den staat. Wel schrijft ook onze wet voor, dat het onderwijs op de openbare scholen dienstbaar moet gemaakt worden aan de opleiding tot alle maatschappelijke en christelijke deugden, maar in het leerplan is geen afzonderlijk vak daartoe bepaaldelijk aangewezen. Ook bij de opleiding van onderwijzers wordt een dergelijk studievak gemist. In hoeverre dit eene leemte is, waarin voorzien dient te worden, is eene vraag, die wij aan het eind van dit artikel nog ter sprake zullen brengen. In Frankrijk schijnt men met dat onderwerp evenmin in het reine te zijn. Jules Payot gaf in 1904 een *Cours de morale* [1]) uit „destiné aux Maîtres de l'Enseignement primaire et de l'Enseignement secondaire, aux Ecoles normales d'instituteurs et d'institutrices" en in het Voorbericht schrijft hij: Ce qui manque à l'école laïque, c'est un enseignement moral indépendant non pas seulement de tout dogme, mais de l'état d'esprit qui résulte de longues traditions confessionelles: l'enseignement moral n'est pas „laïcisé.""

Alvorens echter nader op dit onderwerp: het onderwijs in de zede-

1) Jules Payot, Cours de morale. Paris 1904.

kunde aan aanstaande onderwijzers, in te gaan, dienen wij ons zekerheid te verschaffen aangaande den aard en het wezen, het karakter dier wetenschap. Wat verstaat men onder zedekunde? Wat is haar doel, hare taak, hare methode?

In zijne *Inleiding tot de Zedekunde* schrijft prof. I. J. de Bussy [1]) reeds op de eerste bladzijde: „Ik stel mij niet voor, een boek te schrijven, dat den lezer kan dienen tot voorlichting op zijn levenspad, niet omdat ik slechts eene i n l e i d i n g tot de zedekunde geven wil, maar omdat voorlichten door mij niet gerekend wordt te behooren tot de taak der zedekunde, naar den zin, die aan dat woord rechtmatig en zonder voorbehoud toekomt." Geheel in overeenstemming daarmee luidt de omschrijving, die dr. C. J. Wijnaendts Francken in zijne *Sociale Ethiek* [2]) van de taak dier wetenschap geeft: „De wetenschap der moraal bekommert zich slechts om vaststelling der feitelijke verschijnselen en hunne redelijke verklaring. Met achterstelling van alle persoonlijke wenschen, vraagt zij niet naar wat *behoort* te zijn, maar slechts naar wat *is*; dit laatste zoekt zij te brengen onder algemeene gezichtspunten en wetten, onderling verband te brengen tusschen de verschillende verschijnselen op zedelijk gebied, hun physiologischen en historischen oorsprong op te sporen." Deze opvatting is echter verre van algemeen. Het nagelaten werk van prof. F. W. B. van Bell: *Zedekunde* [3]) vangt aan met de definitie: „Zedekunde is de wetenschap van het den mensch betamend bestaan en gedrag." Herbart achtte de taak dezer wetenschap te zijn: „het oordeel der menschen omtrent hetgeen goed en kwaad is te zuiveren, m. a. w. hen te leeren, daarover met juistheid te oordeelen" [4]), en de reeds genoemde Jules Payot schrijft in het aangehaalde werk: „Het opsporen van de voorwaarden, waaronder het menschelijk leven zoo krachtig en zoo gelukkig mogelijk wordt, dat is de taak der zedekunde." Volgens deze opvatting is de zedekunde dus eene normatieve en imperatieve wetenschap. Zij geeft ons zoo al geen regelen voor een betamelijk gedrag, dan toch algemeene grondbeginselen, waaraan zulk een gedrag moet beantwoorden, om die qualificatie waard te zijn. Zij wil al onderwijzend stichten en al stichtend onderwijzen.

Waar de lezer allicht verwacht, dat wij voor eene dezer beide richtingen partij zullen kiezen, willen wij niet verhelen, dat de eerste opvatting, die van prof. de Bussy, ons de eenig houdbare lijkt. Inderdaad zeggen wij het dezen geleerde na: „Eene geesteswerkzaamheid, die tot resultaten komt langs een anderen weg dan door logisch denken, is alles wat men haar noemen wil, maar hare vrucht is geen wetenschap" (t. a. p. bl. 6). Met dat citaat zal misschien de voorstander der tweede opvatting zijne instemming willen betuigen, maar

---

1) I. J. de Bussy, Inleiding tot de Zedekunde. Amsterdam 1898.
2) C. J. Wijnaendts Francken, Sociale Ethiek. Haarlem 1897.
3) Dr. F. W. B. van Bell, Zedekunde. Leiden 1897.
4) H. de Raaf, Herbarts Metaphysiek, psychologie en ethiek. Groningen 1905.

het is niet moeilijk in te zien, dat hij dan in strijd komt met zijn eigen beginsel. Immers, elke normatieve wetenschap zal van zekere voorstellingen moeten uitgaan, die men onbetwistbaar acht. Wie de regels wil opsporen van een „betamelijk" gedrag, zal eerst moeten uitmaken, welke maatstaf zal worden aangelegd, om die betamelijkheid te bepalen. Verkeert men in een kring van menschen, waarin men het ten aanzien van deze vraag eens is, dan kan men rustig onderzoeken, van welke omstandigheden zulk een gedrag afhangt, welke invloeden er voor- of nadeelig op inwerken en wat men meer wil. Is er eenstemmigheid omtrent het „doel" van het menschelijk bestaan, dan kan het verder aan het waarnemen en het logisch denken, d. i. aan de wetenschap, worden overgelaten, na te gaan, welk levensgedrag aan dat doel bevorderlijk moet heeten. Die wetenschap zou dan nog hooge eischen stellen aan hare beoefenaars, maar men zou ten aanzien van hare eindelijke voltooiing geen meerderen twijfel behoeven te koesteren dan ten opzichte van eenige andere wetenschap. Zoo staan de zaken echter onder ons menschen, niet, en zoo hebben ze nooit gestaan, al is het waar, dat de divergentie in onze dagen grooter is dan ooit. Toen de menschheid, in hare toongevende meerderheid althans, zich boog onder het gezag eener zelfde, als van goddelijken oorsprong afkomstig opgevatte, zedewet, toen leek het mogelijk, de waarheid van de leugen, de geloovigen van de ketters te onderscheiden, maar waar is, voor de moderne opvatting, eenzelfde algemeen geldige maatstaf te vinden? „Het heil van den staat" zal door niemand opzettelijk willen worden tegengewerkt, maar als hoogste rechtsbeginsel wordt het niet aanvaard en wie zeggen het te doen, verschillen nog grootelijks in de bepaling van dat „heil." Wie eene normatieve zedekunde wil opstellen, moet van een bepaald beginsel uitgaan, een beginsel, dat hij onaantastbaar acht en zoo zal zijn stelsel slechts bevrediging geven aan wie het principiëel met hem eens zijn. Maar, zegt men, de vaststelling van dat principe is juist de eerste taak der zedekundige wetenschap en aan de poging tot ontdekking van dat grondleggend beginsel kan iedereen in volle vrijheid medewerken. Dat zou inderdaad het geval zijn, indien het hier een verschijnsel gold uit de kenbare wereld; daarin heeft de tegenstelling waar en onwaar hare volle geldigheid. Wel is er groot verschil in scherpzinnigheid van waarneming en kracht van logisch denken, maar er is geen verschil, althans geen tegenstrijdigheid, van richting in den kennenden geest. Zoolang men zich bij verstandszaken houdt, kan men zeggen: Wat voor den een waar is, is het ook voor den ander. Maar zoodra men zich buiten dien kring begeeft, komt men op het terrein van wat Herbart met éénen naam noemde: het aesthetisch oordeel. Daartoe is geen bepaald zinnelijk orgaan aangewezen en hier openbaart zich dan ook de vrijheid van den geestelijken mensch. Dit is reeds eene waarheid met betrekking tot de oordeelen van het schoonheidsbewustzijn, maar nog veel meer met betrekking tot 's menschen zedelijk oordeel. Al is die verscheidenheid in den regel niet zoo groot, dat zij een vredig samenleven zou verhinderen, toch zijn er perioden

in de geschiedenis bekend, waarin dat verschil tot hevige botsingen aanleiding gaf, en nog is het groot genoeg, om het opstellen van eene gemeenschappelijke voor allen geldende „levensleer" onmogelijk te maken. Wie bewijzen wil, dat eene bepaalde zedelijke opvatting de eenig ware is, wordt een tyran, indien hij het niet reeds is, of hij bedriegt zich zelven en overschat de draagwijdte der logische redeneering.

Wat kan dan alleen de taak der zedekundige wetenschap zijn?

Aan de hand van De Bussy's *Inleiding* trachten wij op die vraag een antwoord te geven.

In plaats van ééne zou men drie wetenschappen in de zedekunde kunnen onderscheiden, wetenschappen, die, zooals blijken zal, wel met elkander in verband staan, maar die toch ieder een eigen object van beschouwing hebben en dus, ter wille van de duidelijkheid, liefst zoo goed mogelijk uit elkander dienen gehouden te worden.

De eerste dier wetenschappen heeft tot voorwerp van beschouwing: den handelenden mensch, of wel: den mensch als willend wezen. 't Is dus eigenlijk een uitbouw van de psychologie en wel van het hoofdstuk, dat over den wil handelt. Het ontstaan van den wil en zijne afhankelijkheid van het intellect en het gevoelsleven kan nog een onderwerp der zielkunde worden geacht, maar hier begint de grenslijn zich te vertoonen en 't is niet altijd gemakkelijk, met beslistheid uit te maken, aan welke zijde van die lijn men zich bevindt. Behooren de discussiën over fatalisme, determinisme, vrijen wil, verantwoordelijkheid, toerekenbaarheid en dergelijke tot het gebied der zielkunde, of is men hier reeds in het rijk der ethiek aangeland? Op die vraag zal wel geen antwoord gegeven kunnen worden, dat iedereen bevredigt; maar eenstemmig zal worden toegegeven, dat de invloed, dien het aannemen van eene bepaalde zienswijze omtrent deze vraagstukken oefent op 's menschen gedragingen, een onderwerp is, dat aan de ethiek ter bestudeering moet worden overgelaten. Zoolang de wil nog niet daad geworden is, behoort hij aan den psycholoog; de openbaring van den wil in het persoonlijk en maatschappelijk leven is het studieobject van den ethicus.

Dat hier eene wetenschap ontstaat van zeer ruimen omvang, is spoedig aangetoond. Zeden en gebruiken vallen er evenzeer onder als recht en godsdienst, al kunnen deze beide laatste onderwerpen ook tot zeer uitvoerige, afzonderlijke wetenschappen worden uitgewerkt. Stelt men zich een oogenblik voor, hoe groote verscheidenheid van zeden en gebruiken er gevonden wordt en op hoe velerlei levensgebied zij betrekking hebben en hoe wijders deze studie zich zoo gemakkelijk historisch en ethnologisch laat behandelen, zoo is het wel heel klaar, dat hier een studieveld open ligt, waarop, hoeveel er ook al op gewerkt is, weltoegeruste arbeiders nog altoos eene levenstaak kunnen vinden. Hier is veel feitenmateriaal te verzamelen, maar daarmee is de studie niet afgeloopen. Ook de oorzaken van zoo verschillende wilsuitingen, of althans de afhankelijkheid dier uitingen van andere openbaringen van geestelijk leven, moeten worden nagespeurd. Hier komt

de invloed van afkomst en ras, van grondgesteldheid en klimaat, van regeeringsvorm en maatschappelijke verhoudingen ter sprake. De zedekunde toch beschouwt den mensch evenzeer in zijn persoonlijk leven als in zijne verhouding tot zijne medemenschen en zoo kan het niet uitblijven, of hoogmoed, wreedheid en weerloosheid zullen hier even goed moeten besproken worden als polygamie, monogamie en prostitutie. Dat de paedagogiek en de politiek, twee zeer verwante wetenschappen, uit de resultaten dezer onderzoekingen veel voordeel zullen kunnen trekken, moet ieder in 't oog vallen.

Wat zijn de motieven van 's menschen handelen, zoowel de naastbij liggende als de verder afgelegene? Is het waar, dat de mensch nooit anders dan uit zelfzucht handelt? Of laat hij zich leiden door het nut, dat zijne daden zullen opleveren, allereerst voor zich en de zijnen, maar ook voor zijne medemenschen? Welke waarde heeft de voorstelling van levensgeluk — in het tijdelijk leven of in een leven hiernamaals — op 's menschen gedragingen? Zoo deze motieven al niet met volle bewustheid werken, doen zij misschien onbewust hun invloed gelden? Of moeten wij aannemen, dat de meeste, zoo niet alle, menschen zonder vaststaande beginselen door het leven gaan en dat de „luim" hun hoogste wetgever is? Ook deze vragen behooren aan de wetenschap van den zedelijken, d. i. den handelenden mensch ter beantwoording, of althans ter overweging, te worden voorgelegd.

De tweede zedekundige wetenschap zou den naam mogen dragen van „de wetenschap van het zedelijk oordeel". Het is een feit, dat wij menschen telkens oordeelen vormen en uitspreken over wat wij het „zedelijk" karakter van eene handeling noemen. Wij onderscheiden tusschen goed en slecht, tusschen prijzenswaardig en afkeurenswaardig. Waarover strekt zich dat oordeel eigenlijk uit, over 's menschen daden, of over zijn wil, zijn bedoelen? Wat is voorts de maatstaf van dat zedelijk oordeel? Is die maatstaf in den loop der tijden en onder verschillende hemelstreken steeds onveranderlijk geweest, of zou men van eene geographie der moraal mogen spreken? Heeft misschien een bemiddelingsvoorstel kans om aangenomen te worden en zou er eene grondwet der moraal zijn op te sporen, waaraan de menschheid altijd heeft gehoorzaamd, maar waaraan zij in verschillende tijden steeds verschillende uitlegging heeft gegeven?

Het feit der zedelijke beoordeeling heeft zijne godsdienstige vertolking gevonden in het geloof aan God en den duivel, waarbij het zeker opmerkelijk is, dat de menschelijke phantasie wel eene tegenstelling in het leven heeft geroepen op het gebied van 't zedelijk leven, maar niet op het terrein der intellectueele en der aesthetische verschijnselen. Wel is er eene godin der wijsheid en schoonheid geweest, maar aan eene verpersoonlijking der dwaasheid of der onkunde heeft de menschheid evenmin behoefte gevoeld als aan eene godin der leelijkheid.

Welke samenhang bestaat er tusschen den maatstaf van ons zedelijk oordeel en de overige functiën van ons geestelijk leven? Hangt ons eigen zedelijk leven af van ons zedelijk oordeel of moeten wij, omgekeerd, besluiten, dat onze oordeelvellingen niets anders zijn dan de

uitspraken der zedelijke opvattingen, die wij in ons handelend leven trachten te verwezenlijken?

Ziedaar enkele vragen, die de wetenschap van het zedelijk oordeel zal hebben te beantwoorden.

Het laatste onderdeel der ethiek zou men de leer der zedelijke waardebepaling kunnen noemen. Wel bijna alle dingen vertegenwoordigen voor ons zekere waarde; volstrekt onverschillig is ons slechts weinig. Welke waarde hebben die dingen voor ons en welke heeft de hoogste waarde? In de Oudheid en de Middeleeuwen streed men om de juiste bepaling van het *Summum bonum*, het hoogste goed. In dergelijke strijdvragen stellen wij geen belang meer, maar in de werkelijkheid wordt heel ons leven bepaald door de rangorde, waarin wij de goederen des levens plaatsen. Wie van groote lijnen houdt, mag beweren, dat het ideaal der oude wereld het geluk was, dat der Middeleeuwen de heiligheid en dat van onzen tijd de vrijheid. Het geestelijk leven van een tijdvak leert men het best kennen uit de idealen, die daarin gesteld worden; elke verandering van geestesrichting openbaart zich altoos het eerst in eene andere rangschikking der levensgoederen. Onze waarde-oordeelen zijn aan langzame, maar gestadige verandering onderheven. De dapperheid bijv. heeft voor ons niet meer dezelfde waarde als voor onze Germaansche voorouders. Het leven als zoodanig heeft voor ons hoogere waarde dan voor vroegere geslachten. „Das Leben ist des Lebens höchste Güter nicht", lijkt haast een antiek woord. Zou men niet mogen beweren, dat bescheidenheid en nederigheid in de laatste tientallen van jaren in waarde is achteruitgegaan? Is ook niet de kuischheid van beteekenis en waarde veranderd? Valt het ons verder niet moeilijker dan voorheen, de vaderlandsliefde te verheerlijken? Beschaving en verstandelijke ontwikkeling daarentegen staan in onze dagen hoog genoteerd, zoo hoog, dat reeds meer dan eens tegen hare overschatting is gewaarschuwd.

Wat geeft waarde aan ons leven? Ziehier eene vraag, die in dien vorm misschien niet vaak gesteld wordt, maar waarop wij toch bij voortduring in de practijk des levens antwoord geven. Wie dat antwoord wil opsporen en verklaren en alle vragen, die daarmede samenhangen, in den kring zijner beschouwing trekt, die raakt den mensch in het innerlijkste van zijn wezen, die graaft naar den wortel van ons geestelijk bestaan.

Het voorgaande moge den indruk gewekt hebben, dat de ethiek niet alleen eene hoogst belangrijke, maar tevens eene zeer moeilijke wetenschap is, die zonder uitgebreide voorkennis en duchtige wijsgeerige scholing den beoefenaar geen bate brengt. Dat derhalve dit studieveld uitteraard gesloten moeten blijven voor aanstaande onderwijzers, is eene uitspraak, die in dit oordeel van zelf ligt opgesloten. Daarmede is echter hare waarde voor de opvoedkunde nog niet vastgesteld, daar toch ook deze laatste wetenschap hare beste beoefenaars onder verdergevorderden zoeken moet. Wie de ethiek opvat als eene wetgevende wetenschap, wie dus meent, dat voor den mensch ken-

bronnen van absolute waarheid geopend zijn, die zal deze wetenschap als eene noodzakelijke voorbereiding voor de eveneens wetgevende paedagogiek moeten aanvaarden. Wie echter met ons het bestaan van zoodanige kenbronnen eene onmogelijkheid acht, zal anders oordeelen. Hij zal de studie der zedekunde wel van hooge beteekenis achten voor de leer der opvoeding, maar hij zal in haar in stede van eene wetgeefster eene voorlichtster zien, zonder wier hulp de weg der opvoeding niet veilig is te betreden. Hij zal erkennen, dat de eeuw, die achter ons ligt, de eerste, waarin opvoedkundige vragen van allesbeheerschend belang werden geacht, hare aandacht te eenzijdig op de verstandelijke opvoeding heeft gevestigd en dat het dus hoog tijd wordt, hare moreele zijde wat meer in het licht te stellen. Dat geldt zoowel voor de opleiding van onze onderwijzers als voor het onderwijs aan onze kinderen. Want al kan de wijsgeerige studie der zedekunde hier haar intocht niet houden, de feiten van het zedelijk leven laten ook eene minder strenge behandeling toe. Niet al hare problemen zijn even diepzinnig en al blijven de fundamenteele quaestiën onaangeroerd, er blijft nog genoeg over, waaromtrent opheldering even mogelijk als wenschelijk is. Ook de zedekundige waarheden, ja deze vooral, kunnen aanschouwelijk behandeld worden. Het geschiedenisonderwijs kan daartoe geschikte gelegenheid bieden, het leesonderwijs misschien nog meer. De voortbrengselen onzer letterkunde ontvangen in onzen tijd zeer voldoende toelichting aan hare grammaticale zijde; ook de artistieke opvatting komt hier en daar tot haar recht, maar eene ethische behandeling zou evenzeer alle recht van bestaan hebben. Voor kinderen lijkt ons in de meeste gevallen de uiterste soberheid een paedagogische eisch, maar voor jongelieden zouden wij het wenschelijk achten, dat nu en dan wat dieper op zedekundige vragen werd ingegaan. Onderwerpen als eergevoel, leedvermaak, zelfbeheersching, waarheidsliefde, bescheidenheid en nog vele andere zouden zeer goed ieder voor zich het onderwerp van eene les kunnen uitmaken, waartoe de behandeling van het hoofdstuk t u c h t uit de opvoedkunde allicht de gemakkelijkste aanleiding zou kunnen geven.

Wie in zich de lust gevoelt, op die weinig betreden velden den weg te zoeken, om dien daarna anderen te wijzen, wacht eene dankbare taak.

Zielkunde. Even lang als wij een geregeld schoolwezen bezitten en opvoedkundige vragen op algemeene belangstelling mogen rekenen,— dat is dus sedert ongeveer eene eeuw — heeft men de zielkunde of psychologie beschouwd als eene noodzakelijke inleiding tot de studie der opvoedkunde. Zoo schrijft Rijkens in zijn bekend leerboek (5e druk, blz. 16): „Gelijk ieder, die zich met de opvoeding des lichaams bezig houdt, dat lichaam en zijne behoeften moet kennen, zoo moet ook elk, die de opvoeding der ziel tot zijne taak genomen heeft, dus ook de onderwijzer der lagere school, met de ziel en hare behoeften bekend zijn, om niet in het kiezen van de gelegenheid en de middelen, die

voor de ontwikkeling der ziel het meest geschikt zijn, mis te tasten." Daartegenover mag het opmerkelijk heeten, dat de programma's onzer onderwijzers-examens in 't geheel van geen zielkunde of psychologie gewagen, wat echter niet heeft kunnen verhinderen, dat bij de opleiding van onderwijzers deze wetenschap door wel bijna iedereen als eene onmisbare voorbereiding voor de eigenlijke paedagogiek wordt beschouwd', zoodat er misschien geene opleidingsinrichting te vinden is, waar de leerlingen niet worden bezig gehouden met „gewaarwordingen", „voorstellingen", „begrippen" en wat daar verder in onze leerboekjes der zielkunde besproken wordt. Mag men daaruit afleiden, dat deze kennis, al wordt zij door het examenprogramma niet geëischt, niettemin zoo noodzakelijk is, dat men haar niet zonder schade veronachtzamen kan? Alvorens op deze vraag antwoord te geven en dus de plaats te bepalen, welke de zielkunde in de voorbereidende studie tot het onderwijzersambt behoort in te nemen, zal het noodig zijn naar de beteekenis dezer wetenschap en den aard der problemen, die zij behandelt, een nader onderzoek in te stellen.

Het is eene gemeenschappelijke overtuiging van allen, die zich op de studie van de taal, de zeden en gewoonten van onbeschaafde volkeren toeleggen, dat het geloof aan eene ziel als afzonderlijk en van het lichaam scheidbaar wezen algemeen verspreid is. Spencer heeft onderzocht, wat de grond van dat geloof kon zijn en hij wijst op de *schaduw*, die den mensch vergezelt en zich te gelijk met hem beweegt; op het *spiegelbeeld* in het water; op de *echo*; op den *droom*, waarin de menschelijke ziel het lichaam schijnt te verlaten, om in geheel vreemde streken rond te dolen; op de abnormale verschijnselen van *geestverrukking* en *zinsverbijstering*, waarin het soms schijnt, als had eene andere ziel bezit van het lichaam genomen. Het moest dien ongeoefenden waarnemers opvallen, dat het leven gebonden is aan de lichaamswarmte, aan den harteklop en aan den adem en zoo ontstonden de mythologische voorstellingen van de ziel, die één is met den adem en dus ook met den wind: van de ziel, die in het hart zetelt of met het bloed vereenzelvigd wordt; zoo ontstond ook het geloof aan de zielsverhuizing, die niet alleen onder de menschen, maar ook tusschen hen en de dieren plaats vond. Men weet, dat de Javanen veel eerbied betuigen aan hunne beide gevreesde vijanden, den tijger en den krokodil, wijl zij gelooven, dat er zielen van afgestorvenen in hen wonen. Overigens heeft, volgens de voorstelling dier volken, niet alleen de mensch eene ziel, maar hebben ook dieren en planten, ja zelfs levenlooze voorwerpen er eene. Dat we hier dicht staan aan de grens van godsdienstige voorstellingen behoeft wel nauwelijks te worden gezegd.

Lange tijd moest er voorbijgaan, eer dergelijke verwarde en vaak onderling strijdige voorstellingen door den denkenden geest stelselmatig geordend werden. Bij de oude Grieken althans, met wier geestelijk leven wij het best bekend zijn, duurde het tot op den tijd van Aristoteles, eer er eene welgeordende leer ontstond omtrent de mensche-

lijke ziel. Zijne *Drie boeken over de ziel* zijn eeuwen lang van overwegenden invloed geweest op de ontwikkeling dezer wetenschap. De scholastiek, die zich tot taak stelde, de leerstukken der Christelijke kerk philosophisch te verklaren, sloot zich nauw, ook in hare psychologie, aan Aristoteles aan. Nog telt deze leer, vooral onder de Katholieke geleerden, tal van aanhangers. Het zal daarom noodig zijn althans in wijde omtrekken de grondgedachten van Aristoteles' psychologie te leeren kennen.

De zielkunde had voor den grooten Griekschen wijsgeer een veel ruimeren omvang, dan haar in onzen tijd wordt toegekend. Zij omvatte de geheele levensleer of biologie. Alle organisch leven kan volgens Aristoteles worden onderscheiden in een plantaardig, een dierlijk en een denkend leven. Het eerste kenmerkt zich alleen door voeding en voortplanting; het tweede daarenboven door zintuigelijke waarneming en willekeurige beweging, terwijl voor het derde daar nog bijkomt het denken, dat is: het opmerken van het algemeene in de bijzondere verschijnselen.

Om nu deze zielkunde wel te verstaan moet men allereerst doordringen tot het onderscheid, dat Aristoteles maakte tusschen stof (materie) en vorm eenerzijds en tusschen vermogen (potentia) en werkelijkheid (actus) anderzijds[1]). Alle dingen bestaan uit de materie, maar deze materie is er niet het voornaamste van. Immers de stof, waaruit, om een voorbeeld van Aristoteles zelf aan te halen, eene bijl bestaat, had even goed gebruikt kunnen worden, om er een hamer van te maken; wat de bijl tot bijl maakt, is veeleer de vorm. Onder dit woord moet nu niet alleen verstaan worden de uiterlijke gestalte, maar ook en vooral het wezen der dingen. Aan dat wezen, dien eidos, kende Aristoteles een zelfstandig bestaan toe, wel niet zóó, dat deze zou kunnen bestaan afgescheiden van de waarneembare dingen — deze „ideënleer" van Plato vond integendeel in hem een bestrijder — maar toch zóó, dat de werkelijke dingen beschouwd moeten worden als de verwerkelijkingen dier vormen. Nauw daarmee verwant is het onderscheid tusschen vermogen en werkelijkheid. Iedere verandering is een overgang van het potentieele tot het actueele. Zoo bezit ieder lichaam bepaalde eigenschappen, maar deze zijn daarin slechts potentieel aanwezig. De openbaring dier eigenschap, hare uitwerking, is een overgang naar het actueele. Zoo is bijv. het gezichtsvermogen eene eigenschap van het oog, die echter eerst onder gunstige omstandigheden in werkelijkheid kan overgaan en dan het zien veroorzaakt. Bedoelde deze zegswijze nu niet anders dan dat men in donker niet zien kan, dan zou men haar wel omslachtig kunnen vinden, maar toch geen bezwaar behoeven te maken, haar te aanvaarden. Er werd echter meer in gelegd. Aristoteles en zijne volgelingen zagen daarin eene verklaring, waarmee alle zwarigheid was

1) De tusschen haakjes geplaatste woorden zijn geen Grieksch, maar Latijn, de taal, waarin Aristoteles gedurende de Middeleeuwen bestudeerd werd.

opgelost. Zoo behandelt Aristoteles de volgende quaestie[1]): Waarom verwarmt de wijn den mensch, als hij hem matig gebruikt, maar brengt hij, in overmaat genoten, koude teweeg? De verklaring is als volgt: De koude wijn bevat potentieel warmte en die verwarmt den mensch; wordt de wijn echter in overmaat gebruikt, dan vernietigt zijne potentieele warmte de lichaamswarmte van den drinker en deze wordt koud. Als tweede voorbeeld van Aristoteles' redeneertrant wijzen we op zijne discussie met Empedocles over den groei der planten. Beiden hadden opgemerkt, wat trouwens voor iedereen zichtbaar is, dat de planten zoowel naar boven als naar onderen groeien. Hoe dat feit te verklaren? De elementen, waaruit een plantenlichaam bestaat — daarover waren beiden het eens — zijn aarde en vuur. Nu is de aarde — zoo zei Empedocles — van nature zwaar en het vuur licht, daardoor zal de eerste eene benedenwaartsche, de andere eene bovenwaartsche richting aannemen. Door de aarde groeit dus de plant naar beneden en door het vuur naar boven. Deze opvatting bestrijdt Aristoteles. In de eerste plaats, zegt hij, vat Empedocles de begrippen boven en onder verkeerd op. Door de wortels toch neemt de plant voedsel tot zich, zoodat deze kunnen vergeleken worden met den muil van een dier; de wortels mogen dus eer het boven- dan het benedeneinde van eene plant genoemd worden. Bovendien zou, indien er in den plantengroei eene richting naar boven en eene naar beneden was, de plant uiteengerukt worden, wijl het vuur geen grens kent in het naar boven stijgen; het houdt immers niet op, vóór dat alles verteerd is. Wel moet het vuur als mede-oorzaak van den groei van planten zoowel als van dieren worden aangemerkt, maar de voornaamste oorzaak is toch te zoeken in de ziel van plant en dier, die aarde en vuur te zamen houdt en aan de onbegrensde opstijgingskracht van het vuur perken stelt. Het begrip, de vorm, de ziel is het groeikracht gevende element in plant en dier; niet de materie, noch aarde, noch vuur.

Zoo is dus de ziel niet een afzonderlijk wezen, dat van het lichaam gescheiden zou kunnen worden. Zij is, met de eigen woorden van Aristoteles, „de volkomen werkelijkheid van een georganiseerd natuurlichaam, dat het vermogen van leven bezit". Toch is er in de menschelijke ziel een deel, dat in die definitie niet opgesloten kan worden, namelijk de denkende ziel, niet de psyche, maar de nous, later, in het Nieuwtestamentisch Grieksch, ook de pneuma. Dat is, naar de onderscheiding, die later gemaakt zou worden de geest; die is van buiten gekomen, is verwant aan den Goddelijken geest en dus onsterflijk.

Het uitvoerigst behandelt Aristoteles de gewaarwording en in die behandeling toont hij zijn scherp ontledend denkvermogen, al voert zijne onkunde omtrent vele physiologische processen hem op menigen dwaalweg.

Aristoteles erkent vijf zinnen, dezelfde, die wij nu nog onderscheiden.

---

[1]) Het nu volgend voorbeeld is ontleend aan Prof. Spruyt's Geschiedenis der Wijsbegeerte. Haarlem 1904.

Drie daarvan dienen, om waarnemingen te doen op een afstand: 't gezicht, 't gehoor en de reuk. De beide andere: de smaak en het gevoel of de tastzin nemen slechts waar door onmiddellijke aanraking. Nu is 't voor Aristoteles eene gewichtige vraag, hoe een voorwerp in de verte invloed kan oefenen op onze zintuigen en hij beantwoordt die vraag door een medium, eene middenstof aan te nemen, waardoor de voorwerpen buiten ons hunne werkingen op onze zintuigen overbrengen. Als zulke media komen bij hem alleen in aanmerking de beide elementen lucht en water. Eene gezichtsgewaarwording kan door beide bewerkt worden, daar lucht en water beide doorzichtig zijn; de geluidsgewaarwording wordt alleen door de lucht overgebracht, terwijl het ruiken geschiedt door de vereenigde werking van lucht en water, welk laatste dan vertegenwoordigd wordt door de vochtigheid van ons reukorgaan. Smaak- en tastgewaarwordingen hebben ook wel een medium, maar dit is met het orgaan zelf vergroeid; de tong en de huid. Waardoor ontstaat nu de gewaarwording? Door eene beweging van het desbetreffende zintuig, veroorzaakt door het waar te nemen voorwerp. Onze zintuigen hebben het vermogen, de potentia, tot waarnemen, maar dit vermogen moet door eene werking van buiten in werkelijkheid worden omgezet. Het is dus niet het zintuig zelf, dat waarneemt, maar het is de ziel, die door de zintuigen de aanleiding, de opwekking tot waarnemen ontvangt. Democritus had het zien verklaard uit de spiegeling van het oog, maar Aristoteles bestrijdt deze meening met de opmerking, dat dan alle spiegelende oppervlakken het gezichtsvermogen zouden moeten bezitten.

Waarin bestaat nu de werking der buitenwereld op onze zintuigen? Wat wordt er door hen overgebracht? Niet de materie, de stof, waaruit zij bestaan, maar alleen den vorm, den eidos. Daarom kunnen bijv. planten niet waarnemen; deze toch hebben alleen eene vegetatieve ziel, waardoor wel de materie, als voedsel, maar niet de „vorm" als gewaarwording kan worden opgenomen.

Het begrip „bewustzijn" was Aristoteles nog onbekend; van daar, dat bij hem nog geen spoor aanwezig is van de moderne opvatting, die de gewaarwording als een betrekkingsverschijnsel beschouwt, eene relatie tusschen de buitenwereld en onzen geest. Licht en donker, hard en zacht, spits en stomp, getal en maat waren voor hem werkelijk bestaande qualiteiten, die potentieel in de dingen aanwezig zijn, maar eerst in de gewaarwording tot werkelijkheid overgaan. Toch nam hij geen dualisme aan, geen absoluut onderscheid tusschen zijn en denken, want de waarnemende geest en de waargenomen vorm der buitenwereld waren voor hem identiek. Het gehoor bijv. is een vermogen der ziel, dat tot werkelijkheid overgaat, als het geluid wordt waargenomen; het geluid echter is een inwonend vermogen van sommige harde en gladde lichamen; gaat dat geluid tot werkelijkheid over, dan is er geen onderscheid meer tusschen het actueele „hooren" en het actueele „geluid-geven". Misschien zou met grond beweerd kunnen worden, dat in deze moeilijk onder woorden te brengen opvatting reeds het moderne relatie-begrip „potentiëel" aanwezig is.

Aristoteles heeft al het kenbare van zijn tijd in een goed gesloten geheel verzameld. Nergens een spoor van twijfel, of zijne meening ook onjuist of onvolledig zou kunnen zijn. Wat zijne verklaring der verschijnselen betreft, zoo bezit hij de vaste overtuiging, dat op ieder gebied de waarheid te vinden is door nauwkeurige ontleding van woorden en begrippen. Telkens gaat hij daarbij uit van de gangbare meening, de eudoxa (lett. de goede leer); wat daartegen inging, noemde hij een paradoxa, welk woord wij in ongeveer dezelfde beteekenis nog bezitten. De begripsontleding, de dialectiek was hem het eenig en afdoend middel, om alle duisterheid te verdrijven en tot helder inzicht te geraken. Alleszins heeft hij dan ook de lofspraak van Hegel verdiend, eene lofspraak, die wij eerder als blaam zouden opvatten, dat hij „das reale Universum dem Begriffe unterjocht hat." Zoo prijzenswaard toch dat streven is in de deductieve wetenschappen, in de wiskunde bijv., zoo doodelijk is deze methode voor iedere wetenschap, die eene inductieve behandeling eischt. Zoo bewijst Aristoteles, uit algemeene beginselen, dat er achter het zichtbare hemelgewelf niets zijn kan: dat er een absoluut wezensonderscheid is tusschen warm en koud, tusschen licht en zwaar; dat de linkerzijde van het menschelijk lichaam kouder is dan de rechterzijde; dat menschen wier lichaam week aanvoelt, beter kunnen denken, dan die uit stevig, hard vleesch gebouwd zijn. Zoo berekent hij a priori, hoeveel soorten van dieren er moeten zijn en hoeveel ledematen zij hebben moeten.

Dit weinige moge volstaan, om den indruk te vestigen, dat Aristoteles bij de scherpzinnigheid, die hem kenmerkte, eene methode van studie volgde, die niet alleen niet tot vermeerdering van kennis kan voeren, maar zelfs de behoefte aan kennis niet kon doen gevoelen, daar men, al philosopheerende, zich al te gemakkelijk kon diets maken, de moeilijkheden te hebben verklaard.

De middeleeuwen gingen op dat voetspoor verder en toen Thomas van Aquino (1225—1274) de studie van Aristoteles' geschriften naar de gebrekkige Latijnsche vertalingen van Joodsche en Arabische geleerden bij de Christelijke geestelijkheid invoerde, verkreeg de Grieksche wijsgeer een onbepaald gezag en heette hij zelfs in later dagen „de voorlooper van Christus in het rijk der natuur, zooals Johannes de Dooper het was geweest in het rijk der genade." Steeds meer verliep de studie der natuur in spitsvondige dialectische onderscheidingen en werd het opsporen der werkelijkheid langs inductieven weg verwaarloosd.

In onze artikelen over Baco, Comenius, Montaigne en Rabelais hebben wij aangetoond, hoe zich langzamerhand op het gebied der natuurwetenschappen eene betere methode baan brak. Meer en meer, zegt Prof. Spruyt [1]) wekte die verklaringswijze oppositie; wij kunnen de bewijzen er van bij Molière vinden, die geen gelegenheid voorbij laat gaan, haar in alle belachelijkheid ten toon te stellen. Zoo in den *Médecin malgré lui*, waar Sganarelle de vraag: „Pourquoi ma fille est-elle muette?" beantwoordt met: „Cela vient de ce qu'elle a perdu

[1]) T. a. pl. bl. 345.

la parole". en verder: „Mais la cause qui fait qu'elle a perdu la parole?" „Tous nos meilleurs auteurs vous diront que c'est l'empêchement de l'action de la langue", en in de bekende passage uit den *Malade imaginaire*, waar de examinandus op de vraag naar de „causa et ratio quare opium facit dormire"[1]), antwoordt:

Quia est in ea
Virtus dormitiva
Cujus est natura
Sensus assoupire[2]).

Waar zoo gespot wordt, moet ook op ernstigen toon tegen de overgeleverde scholastieke wijsbegeerte te velde zijn getrokken. Dit was dan ook inderdaad zoo. Descartes (1596—1650), de vader der nieuwe wijsbegeerte, ontwierp een stelsel, dat, in aanleg althans, bestemd was, met geheel ander oog de geestelijke verschijnselen te beschouwen. Het gebied der zielkundige wetenschap werd allereerst sterk door hem ingekrompen. Hij beperkte de psychologie tot de leer van het denken: cogito, ergo sum. Toch bleef de leer van Aristoteles zich nog lang handhaven. In het midden der achttiende eeuw waren er nog Duitsche universiteiten, waaraan deze oude wijsbegeerte uitsluitend werd gedoceerd. Hoeveel er echter veranderde, één ding bleef, de opvatting namelijk, dat de zielkunde eene philosophische wetenschap is, voornamelijk bestemd, om het raadsel des geestelijken levens tot oplossing te brengen. De begeerte om te verklaren was steeds sterker dan de zucht om te kennen. De grootste en meest omvattende problemen werden als van ouds onder handen genomen, lang voor men voldoende ingelicht was omtrent de werkelijke feiten van het geestelijk leven en hunne onderlinge afhankelijkheid. Waar men trachtte, 's menschen geestelijk leven systematisch te beschrijven, daar gaf men weinig anders dan eene classificatie der zielsverschijnselen, onder enkele hoofdrubrieken als zielsvermogens gerangschikt. J. C. Wolff (1679—1754) gaf in Duitschland het meest gezaghebbend werk uit, waarvan de eerste helft *Psychologica empirica* en het ander als *Psychologica rationalis* werd betiteld. De achttiende eeuw was, vooral in Duitschland, vruchtbaar in psychologische strijdschriften, waarin wel hier en daar aan de waarneming eenig recht werd gedaan en waarin bijv. voor het eerst aan de psychische verschijnselen ook bij kinderen en zelfs bij dieren eenige aandacht werd geschonken, maar men moet toch tot het midden der 19e eeuw wachten, om met groote beslistheid het denkbeeld op den voorgrond te zien dringen, dat de zielkunde een onderdeel is der natuurwetenschap, en dus alleen langs den weg van zorgvuldige waarneming kan beoefend worden. Wel schreef Herbart in zijne *Inleiding tot de Psychologie*, dat de stof voor deze wetenschap moet worden verzameld door omgang met menschen op ver-

---

1) D. i. de oorzaak en reden, waarom opium slaperig maakt..
2) Omdat in haar slaapwekkende kracht is, die naar haar aard de zinnen verdooft.

schillendon trap van beschaving, door waarnemingen van opvoeders en staatslieden, door ervaringen bij krankzinnigen, zieken en dieren, door mededeelingen van reizigers, geschiedschrijvers, dichters en moralisten, maar uit zijne eigen werken is niet op te maken, dat hij deze bronnen heeft gebruikt; voor hem was de psychologie nog in hoofdzaak eene metaphysische wetenschap. Wel bestreed hij, krachtiger dan eenig wijsgeer vóór hem, de leer der zielsvermogens, maar alleen, om er eene andere „leer", de „voorstellingstheorie" voor in de plaats te stellen. Herbart staat op de scheidingslijn tusschen de oude en de nieuwe school. Met groote kracht en vurigen ijver heeft de nieuwe richting zich in de laatste halve eeuw doen gelden, geheel brekende met de oude opvattingen en zich ten doel stellende, aan de zielkunde een gansch nieuwen inhoud te geven. De voornaamste karaktertrekken dezer nieuwe opvatting willen wij nu nog doen kennen.

Het eerste kenmerk, dat de nieuwe zielkunde van de oudere onderscheidt, is dat zij van object veranderd is. Zij tracht niet meer de ziel te kennen in haar aard en wezen, in haar oorsprong en in hare werking op het lichaam, maar zij vervangt het metaphysisch begrip ziel door het ervaringsbegrip bewustzijn. Vragen, die de oudere psychologie bezig hielden als: is de ziel stoffelijk of onstoffelijk? heeft zij een begin gehad en zal zij ook een einde nemen? wat is hare plaats in het lichaam? is zij één en ondeelbaar of wel bestaat zij uit enkele samenwerkende vermogens? al deze vragen worden ter zijde geschoven en vervangen door de studie van bepaalde verschijnelen. Evenals de natuurkunde eerst tot ontwikkeling gekomen is, toen men niet meer vroeg naar den aard der stof en naar het wezen der krachten, maar uitsluitend de natuurverschijnselen, hun samenhang en hunne onderlinge afhankelijkheid tot voorwerp van studie koos, zoo is ook de zielkunde eerst den rang van zuivere wetenschap gaan innemen, toen men het begrip ziel uit haar geëlimineerd had en zij dus geworden was tot een „zielkunde zonder ziel". Deze benaming kan gemakkelijk tot misverstand aanleiding geven en heeft dit reeds meermalen gedaan. Er wordt immers niet mee bedoeld, er mag althans niet mee bedoeld worden, dat de bewustzijnsverschijnselen niet zouden mogen beschouwd worden als de openbaringen van een geheimzinnig en onkenbaar wezen, dat men ziel mag noemen, men wil er alleen mee zeggen, dat de zielkunde, als iedere andere wetenschap, zich slechts met het kenbare bezig houdt, wijl „kennis van het onkenbare" eene tegenstrijdigheid, eene contradictio in adjecto is. Object der nieuwere psychologie is dus het bewustzijnsleven bij menschen, zoowel als bij dieren. Wel is het laatste doel, daaruit alleen den mensch, als geestelijk wezen, beter te leeren kennen, maar men gaat daarbij van de verwachting uit, dat kennis van het bewustzijnsleven der dieren belangrijke bijdragen zal leveren tot benadering van dat einddoel.

Bij deze nieuwe taak behoort eene nieuwe methode. Voor zoover de oudere opvatting zich ook reeds met de verschijnselen van het

bewustzijn bezig hield, kende zij slechts één middel van onderzoek: de innerlijke aanschouwing. „Keer, mensch, keer tot u zelven in”, was hare lijfspreuk en onwankelbaar haar geloof, dat langs dezen weg alles moest te vinden zijn wat gevonden kon worden. Nu heeft deze innerlijke aanschouwing, deze introspectie niets van hare waarde verloren: inderdaad kan het bewustzijn slechts door het bewustzijn gekend worden; wat eene gedachte is en een oordeel, een gevoel en eene begeerte, wat afkeer is en ingenomenheid, dat alles kunnen wij slechts uit ons zelven weten, maar hoe deze verschijnselen werken, elkander bepalen of uitsluiten, kunnen wij ook te weten komen door nauwlettende bestudeering van wat andere menschen ons te ervaren geven. Voor het gemoeds- en het wilsleven heeft men dat reeds eeuwen lang erkend, zooals blijken kan uit de studiën der moralisten, zelfs uit den vroegsten tijd, die immers allen zich beijverd hebben, niet alleen om te voldoen aan het oud-Grieksche voorschrift: ken u zelven, maar die zich met even grooten ijver er op toegelegd hebben, anderen te leeren kennen. Ten aanzien echter van de intellectueele zijde van 's menschen geestelijk leven zijn de ons nagelaten geschriften uit ouden tijd zeer schaarsch en nog, mag men zeggen, trekt deze openbaring van 's menschen innerlijk bestaan niet de meerderheid der psychologen aan, wat waarschijnlijk mede daaraan mag worden toegeschreven, dat de mensch zich duidelijker kenmerkt door zijn gemoed en zijn wil, dan door zijn verstand, hoewel tot deze voorkeur ook de omstandigheid mag hebben bijgedragen, dat de verscheidenheid in verstandelijken aanleg en ontwikkeling grooter is dan die van het gemoeds- en het wilsleven.

Maar niet alleen, dat de innerlijke aanschouwing zich verbreedde, door het geestelijk leven van andere menschen in den kring van studie te trekken, men zocht bij voorkeur onder die anderen naar dezulken, wier geestelijk aangezicht iets eigenaardigs, zelfs iets afwijkends vertoonde. Eeuwen lang heeft men het algemeene bestudeerd, dat, wat bij den mensch op te merken valt, of nog liever, dat, wat men meende, dat bij iederen mensch op te merken moest zijn; de wetenschap is bescheidener geworden en tracht nu eerst allerlei bijzonderheden te leeren kennen, om daaruit allengs eene voorstelling van het algemeene op te bouwen. In het artikel over *gewaarwordingen* hebben we gezien, tot hoeveel verschillende typen de waarnemende mensch kan gebracht worden; ook hebben wij, toen wij over *aanleg* handelden, eene poging gewaagd, om de verschillen in verstandelijke begaafdheid te onderscheiden, eene poging, die we in ons opstel over het karakter ten aanzien van de wilsverschijnselen hebben voortgezet. Zoo kan men verder in zielkundige werken studiën aantreffen over merkwaardige rekenaars, als Inaudi en anderen, die eveneens eene buitengewone en schier wonderdadige begaafdheid toonen in het uit-het-hoofd uitvoeren van bewerkingen met groote getallen. Zoo zijn ook kunstenaars, dichters, schilders, musici en beeldhouwers tot object van studie genomen, in het vaste geloof, dat menschen, wier geestelijke ontwikkeling in ééne bepaalde richting gegaan was, iets

opmerkelijks zouden vertoonen, dat de moeite van studie loonen moest. Ook de ziekten der ziel werden met nauwkeurigheid nagegaan, wat vooral daarom zoo'n dankbaar onderwerp was, wijl bleek, dat geestelijke verschijnselen, die bij den gezonden mensch altijd samengaan en dus gemakkelijk als een onoplosbaar geheel konden beschouwd worden, bij den zielszieke dikwijls gescheiden voorkomen. Zoo kent men bijv. de zielsblindheid, waarbij de zieke de dingen nog wel ziet, maar ze niet herkent; hij staart ze aan als voorwerpen, die hij nooit gezien heeft; alleen door ze te betasten, herkent hij ze weer. Ook is er zielsdoofheid, waarbij de mensch de dingen zeer goed kent en herkent, den naam der dingen nog wel weet, maar dien naam niet verstaat, als een ander dien uitspreekt, zonder dat het gehoororgaan is aangetast; hij hoort wel, maar hij verstaat niet meer; den geschreven naam kan hij zeer goed lezen en ook verstaan; alleen voor de beteekenis van het gesproken woord is hij doof. Dit zijn slechts enkele voorbeelden uit den grooten rijkdom van verschijnselen, welke de pathologische psychologie in de laatste halve eeuw ontdekt heeft.

Deze voorbeelden brengen ons als van zelf op een studieveld, dat ook eerst in de laatste tientallen van jaren bewerkt is: de physiologische psychologie. Deze gaat van de onderstelling uit, dat ieder psychisch verschijnsel gepaard gaat met een physisch verschijnsel, voornamelijk in het zenuwstelsel: het ruggemerg en de groote hersenen. In hare algemeenheid is dat nog slechts eene veronderstelling, daar het alleen voor enkele verschijnselen proefondervindelijk is aan te toonen. Talrijke vivisectiën, op allerlei proefdieren: honden, konijnen, duiven, kikvorschen en andere verricht, toonen met ontwijfelbare zekerheid aan, dat er innig verband bestaat tusschen den toestand der hersenen en onze geestelijke verrichtingen. De hoogere geestelijke functiën, als oordeelen, aesthetisch en zedelijk waardeeren zijn voor het oogenblik nog zoo goed als uitgesloten, daar men de parallel-verschijnselen daarvan in het zenuwstelsel nog niet kent. De methode dezer studie kan als experimenteele psychologie worden aangeduid, die in talrijke psychologische laboratoria wordt beoefend. Het eerste dezer laboratoria was dat van Wundt, dat in 1878 te Leipzig geopend werd. Dat voorbeeld vond weldra in Frankrijk, maar bovenal in Amerika, veel navolging; hier te lande bezitten wij er sinds 1892 ook een te Groningen onder leiding van prof. C. Heyman. In Amerika zijn er op het oogenblik meer dan 20, waaronder dat aan het Havard-college te Cambridge, onder leiding van prof. Hugo Münsterberg, wel den meesten naam heeft. De in die psychologische werkplaatsen verrichte studiën strekken zich op ieder gebied der zielkunde uit, maar houden zich toch bij voorkeur met enkele onderwerpen bezig, waaronder de wet van Weber (zie bl. 282 en 283) wel de meeste aandacht trekt. Verder onderzoekt men er welke tijd er verloopt tusschen de prikkelwerking en de gewaarwording, terwijl ook nog vele onderzoekingen met den ergograaf en den aesthesiograaf worden ingesteld naar de geestelijke vermoeidheid. Dat de onderzoekers zelven hooge waarde hechten aan de gevonden resultaten en veel vertrouwen hebben in de

fijnheid hunner werktuigen, schijnt betwijfeld te mogen worden, als men Münsterberg van zijne instrumenten hoort verklaren, dat hunne kostbaarheid in omgekeerde reden staat tot het vierkant hunner betrouwbaarheid.

Hoe groote verwachtingen men ook van deze studierichting koesteren moge, het is wel duidelijk, dat de paedagogiek niet kan blijven wachten, tot de physiologische en experimenteele psychologie algemeen geldige resultaten heeft opgeleverd, die ten nutte der opvoeding kunnen aangewend worden. Vandaar, dat men in Duitschland een anderen weg heeft ingeslagen, om de grondslagen eener paedagogische psychologie te ontdekken. Meer dan één leerboek is er sinds verschenen, dat dien naam op het titelblad draagt. Voor zoover daarin niets anders gegeven wordt dan een uit- of aftreksel van een gezaghebbend werk van een der voorgangers in de psychologische wetenschap, of wel een slecht doorgeroerd mengsel van verschillende zielkundige stelsels, waarvan de onderwerpen, die voor den paedagoog van belang zijn, eenigszins uitvoeriger besproken worden, kan men aan zulke werken moeilijk het predicaat: wetenschappelijk toekennen. Iets anders wordt het, als deze studie steunt op de paidologie, de kinderkennis, eene wetenschap, die ook nog wel bij lange na niet hare taak heeft volbracht, maar die toch ernstig streven vertoont, aan de leer der opvoeding een bruikbaren grondslag te verschaffen. (Zie het artikel: *Kinderstudie*).

Eerst nu kunnen we nader ingaan op de vraag, in het begin van dit artikel gesteld, in hoeverre namelijk met recht de zielkunde geacht wordt eene onmisbare voorbereiding te leveren tot de studie der opvoedkunde. Zooveel moet uit het bovenstaande nu wel duidelijk zijn geworden, dat de psychologie slechts onderwezen kan worden aan een in scherp onderscheiden en systematisch denken geschoold verstand. De physiologische psychologie vereischt daarenboven eene uitgebreide voorstudie in de anatomie. Beide opmerkingen zijn ieder op zich zelve voldoende, om deze wetenschap van de voorbereiding voor het onderwijzersambt uit te sluiten. Al werd toch de opleiding zooveel verbeterd, als de vurigste voorstanders dier verbetering zich maar denken kunnen, dan nog zou de leeftijd en de geestelijke ontwikkeling der candidaten een onoverkomelijk beletsel blijken, om hen in deze afgetrokken wetenschap met vrucht in te leiden. Zou men niet kunnen volstaan, met hun eenvoudig de resultaten mede te deelen, waartoe deze studie gekomen is? Ook op deze vraag antwoorden wij ontkennend. Daargelaten nog, dat in de mededeeling van door anderen gevonden resultaten weinig ontwikkelende kracht te vinden is, die resultaten zelve zijn nog zoo onvast en het verschil van inzicht op dit gebied is nog zóó groot, dat men eene keus zou moeten doen, zonder nochtans die keus te kunnen rechtvaardigen. Ons komt het voor, dat de eisch in het programma van het examen ter verkrijging van de akte voor hoofdonderwijzer gesteld: „duidelijke begrippen van de wijze, waarop het schoolonderwijs dienstbaar kan gemaakt worden

aan de verstandelijke en zedelijke vorming der leerlingen", in die eenvoudige bewoordingen zeer goed uitdrukt, welke richting bij die studie behoort te worden ingeslagen. Prof. van der Wijck stelt in zijne *Zielkunde* (bl. 33) de vraag: Wat is het onderscheid tusschen menschenkennis en psychologie? en hij antwoordt: Beide behandelen dezelfde stof, maar „dit is het onderscheid, dat de menschenkenner aan die stof enkel empirische regels, practische wijsheid ontleent, terwijl de psycholoog niet rust, voordat hij zeggen kan, waarom die regels gelden en binnen welke grenzen die wijsheid steek houdt. Het is duidelijk, op welke manier menschenkennis verworven wordt. Van onze prille jeugd af verzamelen wij psychologische feiten; uit bloote nieuwsgierigheid, uit reine, menschelijke belangstelling, maar ook uit sympathie en zucht naar zelfbehoud letten we op de woorden en daden onzer omgeving, later soms ook op wat in ons eigen binnenste voorvalt. Wat er aan den alzoo verworven schat van individueele ondervinding nog ontbreekt, wordt door de overlevering der geschiedenis en de werken der kunst aangevuld; en op dien trant ontstaan er veelomvattende uitspraken, algemeene gezichtspunten, nuttige regels, welke nochtans ieder wetenschappelijk gehalte missen, daar zij enkel practisch kunnen worden toegepast, maar theoretisch niets verklaren." Vestigt men bij deze „menschenkennis" bij voorkeur het oog op het kind, om na te gaan, hoe het geestelijk leven zich in den wordenden mensch ontwikkelt, welke daarin de bevorderende en welke de tegenwerkende factoren zijn, dan heeft men een geheel van kennis, waaraan voor den onderwijzer groote practische waarde moet worden toegekend. Wil men daaraan den naam van zielkunde geven, dan behoeft niemand zich daar al te sterk tegen te verzetten, al zouden wij het gepaster achten, haar kinderkennis te noemen. Naar volledige geslotenheid van stelsel behoeft dan niet te worden gestreefd, ja, zij dient veeleer vermeden te worden, daar de waarheid wel geen gevaarlijker vijandin heeft dan de stelselzucht. Wat heden ten dage als kinderstudie aan de markt wordt gebracht, zal dan nog zeer critisch moeten geschift worden, want ook deze „Psychologie der Kinderstube", zooals Wundt haar met lichten spot noemt, vertoont hier en daar eene bedenkelijke kinderachtige nieuwsgierigheid — wij denken aan de „Fragebogen", waarop allerlei onnoozelheden worden opgeteekend, bijv. welke kinderen aan wassen, en welke aan porceleinen poppekoppen de voorkeur geven; welken zij voor den grootsten man uit de geschiedenis of uit de verdichting houden, en dergelijke onmogelijkheden meer. Dat neemt niet weg, dat er gemakkelijk een boekdeel vol hoogst nuttige en hoogst aantrekkelijke stof kan verzameld worden, welker bestudeering den aankomenden onderwijzer een goeden kijk zal geven op het kinderleven. Hoe minder wijsgeerige terminologie daarbij te pas gebracht wordt, hoe beter het zal zijn; eensdeels, wijl het vermogen, om wijsgeerige beschouwingen te volgen, onder de menschen, en dus ook onder de onderwijzers, slechts schaars wordt aangetroffen en anderdeels, wijl er geen waardeloozer en gevaarlijker geestelijk bezit is, dan een stelletje geleerd uitziende en gewichtig klinkende

woorden, die het gemis aan wezenlijke kennis zoo bedriegelijk kunnen bedekken.

Meer dan kinderkennis is kinderzin, maar deze kan niet aangeleerd worden, afhankelijk als hij is van constitutie, temperament en karakter, nochtans, waar hij niet geheel ontbreekt, kan kinderstudie hem aankweeken en versterken. Een goede dag zal het zijn, als de „zielkunde", de leer van het „kennen, gevoelen en begeeren" van de programma's onzer kweek- en normaalscholen zal worden geschrapt en vervangen door de kennis van den groei van het geestelijk leven des kinds. Die kennis zal eerst eene rechte inleiding kunnen zijn tot de studie der paedagogiek.

Literatuur: Over de psychologie van *Aristoteles* kan men, behalve diens eigen geschrift over dat onderwerp, waarvan eene Duitsche vertaling is opgenomen in J. H. von Kirchmann's *Philosophische Bibliothek*, raadplegen: Dr. Siebcek, *Geschichte der Psychologie*, waarvan alleen het eerste deel verschenen is (Gotha 1880) en waarin de psychologie der Oudheid en der Middeleeuwen behandeld wordt. Verder is voor dit onderwerp bijzonder aan te bevelen: Dr. Vincenz Knauer, *Grundliniën der aristotelisch-thomistischen Psychologie*. Weenen 1885. In onze taal zijn in gelijken geest geschreven: Is. Vogels S. J., *Vraagstukken der Zielkunde*, 3 stukken. Amsterdam 1900 en 1902 en J. Th. Beysens, *Algemeene Zielkunde*. Amsterdam 1905.

Onder het overgroot aantal werken, waarin de nieuwere beschouwing gehuldigd wordt, verwijzen we eerst naar de werken van Wundt, welke achter het artikel over dezen psycholoog worden opgenoemd. Verder, in onze taal, naar: Prof. B. H. C. K. van der Wijck, *Zielkunde*, waarvan alleen het eerste deel verschenen is (1872). Dr. C. J. Wijnaendts Francken, *Psychologische Omtrekken*. Amsterdam 1900. Verder zij gewezen op de Duitsche werken van Jodl, Münsterberg, en Höffding. In de Fransche taal zijn zeer belangwekkende studiën verschenen van Th. Ribot. Voor de physiologische psychologie is zeer belangwekkend: Prof. Dr. Th. Ziehen, *Leitfaden der physiologischen Psychologie*, 5e druk, Jena 1900.

Zie verder de artikelen: *Spencer* en *Kinderstudie*.

